بسم الله الرحمن الرحيم

وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ۗ قُلْ إِنَّ هُدَى اللَّهِ هُوَ الْهُدَىٰ ۗ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُم بَعْدَ الَّذِي جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ ۙ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ (120) سورة البقرة

الهدى

اسلامية - جامعة
تصدر مؤقتا مرة
كل شهرين

عدد خاص بالتربية الاسلامية

- انعدام الترابط بين مادة التربية الإسلامية و بعض المواد المقررة [نموذج: اللغة الفرنسية]
- النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية و بديله
- مع محنة "التربية الإسلامية"

السنة الثالثة - العدد العاشر - صفر - ربيع الأول 1405 هـ - نوفمبر - دجنبر 1984

الثمن : 6 دراهم

المحتويات

رقم الإيداع القانوني 26ـ1982

بسم الله الرحمن الرحيم

الهدى

اسلامية جامعة تصدرها جمعية
جماعة الدعوة الاسلامية بفاس
[تصدر موقتا مرة كل شهرين]

المدير المسؤول: المفضل فلواتي

العنوان: حي عز الله - زنقة ٢
رقم ١ - شارع الموحدين - فاس

العدد العاشر
صفر - ربيع الأول 1405 هـ
نوفمبر - دجنبر 1984 م
ثمن العدد : 6 دراهم

ما ينشر في المجلة يعبر عن رأي كاتبه.
المقالات التي لم تنشر لا ترد إلى أصحابها.

طبع دار الطباعة الحديثة
51 - 53 زنقة فيردان - الدر البيضاء

تصفيف لينو النخلة
5 مكرر - زنقة مستغانم - الدار البيضاء

كلمة

تأخر العدد عن الصدور في موعده، ونحن نأسف لهذا التأخير الناتج عن ظروف قاهرة.

وأنت تعلم أخي القاريء أن العمل الإسلامي ليس مفروشا بالورود، فمن مشاكل اكتتاب المؤهلين للكتابة في الساحة الثقافية الاسلامية، إلى مشاكل الطباعة والتوزيع، مرورا بمشاكل التمويل.

ويبقى رصيدنا الاكبر لمواجهة مختلف الصعوبات دعمك أخي القاريء للمجلة ثقافيا ومعنويا وماديا :

• **ثقافيا** بمساهمتك في الكتابة بالمجلة ومدها بالمواضيع والمعلومات والاخبار التي تراها صالحة لتنوير الرأي الاسلامي وتقويته على الساحة الثقافية.

• **معنويا** في التعريف بالمجلة سعيا. في الاكثار من قرائها، وموافاتها بملاحظاتك حول ما ينشر فيها لتطويرها والرفع من مستواها.

• **ماديا** في اشتراكك بالمجلة والعمل على اقتناء أعدادها ودعمها بما تراه يساهم في نفاذ نسخها من السوق .

وستلاحظ أخي القارىء الجهد الذي بدلته أسرة « الهدى » لتطوير المجلة محتوى وشكلا رغم الامكانيات البسيطة، والصعوبات الضخمة، سائلين الله أن يمدنا بعونه، ويشملنا بعفوه، ويوفقنا جميعا لصالح الاعمال، وطيب الافعال. □

الافتتاحيـة

أزيلوا هذا التناقض تستريحوا وتستقيم لكم أموركـم

يعيش العالم الإسلامي في تناقض مريع ومفضوح مع دينه وهويته وتاريخه وتطلعات المخلصين الصادقين من خيرة أبنائه، وهذا التناقض يعرفه الخاص والعام والعدو والصديق.

و لا تستطيع الشعارات، التي يتشدق بها البعض أن تستر هذا التناقض أو تغطي عليه بلغ ما بلغ أصحابها من المكر والدهاء والتحايل على سرقة رسالة الامة الإسلامية وتحريف وجهتها الربانية الاصلية.

شيء جميل جدا أن تنص دساتير أغلب دول العالم الإسلامي على أن الدين الرسمي للدولة هو الإسلام، ولكن الغريب أن يبقى الإسلام ورقيا تزين به الدساتير صدرها فقط، وينفض الغبار عن هذا النص ـ وقت الحاجة ـ لاستغلاله استغلالا سياسيا أو دعائيا أو مصلحيا في بعض المناسبات.

إن الدول والمجتمعات التي تتصور أن مجرد الانتماء للإسلام وحده كاف في تبرئة ساحتها وإعفائها من المسؤولية أمام الله الذي لا تخفى عليه خافية لا تخلو من إحدى الحالات التالية :

1 ـ إما أنها لا تفهم الإسلام بالمرة، فهي جاهلة به نتيجة الغفلة وعوامل الالهاء والإنساء والتغطية على مبادىء هذا الدين داخل حلقة التآمر العالمي عليه.

2 ـ وإما أنها تعتقد أن البشر أذكى من الله عز وجل ـ تعالى الله عن ذلك علوا كبيرا ـ وأقوى وأسهر وأقدر على حفظ المبادىء وحماية مصالح البشر ورعايتها.

3 ـ وإما أنها تفهم الإسلام، ولكنها تفهمه بطريقة مقلوبة، وهي أن الإسلام ينبغي أن يكون مروضا ليساير مختلف الرغبات والاهواء، لا يعارض و لا يمانع، فهي تعطيه دور التوقيع والمصادقة و لا شيء غير ذلك.

وإلا فكيف تستطيع دولة أن توفق بين إسلامها المنصوص عليه دستوريا وبين ربط عجلة مجتمعها بهذا التيار أو ذاك ولاء ومذهب ؟! وكيف يستطيع مجتمع أن يوفق بين إسلامه وبين ترحيبه بكل ما يمس عقيدته ويصيب مقدسات دينه في الصميم، لا يشعر بالحرج أو الامتعاض من الممارسات المخالفة للإسلام روحا وجوهرا ؟!.

وإذا كان باستطاعة الكبار تمييز هذا التناقض فما ذنب الناشئة الذين نفسد فطرهم وأذواقهم، وننمي فيهم قابلية الانحراف والتعامل بوجهين متباينين.

فهل تقبل عقول تلامذتنا أن تقرأ في دروسها الإسلامية : إن الصلاة كانت على المومنين كتابا موقوتا » ولكنهم لا يرون القيِّمين على مدارسهم يتقدمون الصفوف لاداء الصلاة في أوقاتها ؟! وهل تقبل عقول تلميذاتنا أن يقرأن في دروسهن قوله تعالى : « و لا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها وليضربن بخمرهن على جيوبهن » ثم يرين أنفسهن يلاحقن بنظرات الاستهزاء والاستخفاف إذا هنَ امتثلن أمر ربهن وتجلببن وتسترن ؟! بل ويرغمن أحيانا على تعرية أجسامهن لاداء دروس الرياضة البدنية أمام أستاذ وتلاميذ في سن الشباب يحرم عليهم النظر إليهن في هاته الحالة، ويحرم عليهن شرعا كذلك أن يظهرن مفاتنهن لهؤلاء الاجانب عنهن ؟!

بل وتصل الجسارة ببعض الدول المتناقضة مع إسلامها إلى درجة فصل التلميذات المتمسكات بدينهن عن الدراسة وحرمانهن من الوظيف، ونزع حجابهن في الشارع على مرأى ومسمع من الغادي والرائح، ضاربين عرض الحائط بحقوق الإنسان وكرامته المقدسة عند الله والناس الذين يملكون الضميرَ الحي المتحضِّر !!

بماذا نعلل هذا التناقض لتلميذ يقرأ قول الله تعالى : « يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والانصاب والازلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون » ثم يرى الخمر تشرب نهارا جهارا، ويقرأ الإعلانات المزخرفة والبارزة عن أنواعها وأماكنها في الشارع العمومي ؟! ويرى القمار يلعب ويعلن عنه في مختلف الاماكن والمناسبات ؟! بل ويرغم أحيانا على المساهمة فيه عن طريق شراء اليانصيب المدرسي ؟!

وكيف يقتنع تلميذ ناشىء بأهمية دينه، وأهمية دروسه الإسلامية وهو يرى ضعف حصصها أولا ؟! وضعف معاملها ثانيا ؟! وضعف حماس أستاذها ثالثا ؟! وعدم المبالاة بها على صعيد المدرسة، والبيت، والمجتمع، ومباريات التوظيف رابعا ؟!.

بل أليس من الغرابة أن تكون مادة التربية البدنية أول ما يبدأ بها في امتحان البكالوريا، بينما مادة التربية الإسلامية لا وجود لها في هذه الامتحانات لا أولا و لا وسطا، و لا آخرا ؟! هل أصبحت تربية الابدان أهم من تربية النفوس والقلوب ؟! فما قيمة البدن الصحيح إذا لم يقده عقل سليم ؟!

إن التناقضات الواقعة بين الإسلام المسجل دستوريا والواقع المعيش والمشاهد أكثر من أن تُحصر أو يحاط بها، ولكن فيما ذكر الكفاية، ومن شاء المزيد فأمامه كتاب الله المحفوظ، وكتاب الواقع المفتوح أمام كل ذي عقل وبصيرة.

فهل من علاج لهذا التناقض ؟!

إن النظر يرشد والله أعلم، إلى أن ذلك العلاج يكمن في شيئين اثنين :

1 - إعادة صياغة النظرة الفلسفية إلى التربية والتعليم صوغا جديدا يلائم روح الامة الإسلامية وفطرتها وطبيعتها وحضارتها ورسالتها، ومراجعة النظام التربوي والتعليمي ببلادنا مراجعة شاملة تستهدف بلورة الاهداف والغايات التي أناط الله تحقيقها بالامة الإسلامية، وصياغة أجيال تومن

بتلك الاهداف والغايات، تتحرك بها، وتجعل من نفسها قلاعا وحصونا لها تحميها وتدافع عنها، بها تحيا وعليها تموت، وفي سبيلها يهون عليها كل صعب وتستسهل كل تضحية.

فنحن - و لا فخر - خير أمة أخرجت للناس، بمبدإها، وعقيدتها، ورسالتها، ودعوتها، ونظمها، وكل تعليم لا يستهدف إخراج أجيال تومن بمباديء الإسلام، وتدين بعقيدته، وتحمل رسالته، وتؤدي دعوته، وتعمل على ترسيخ نظمه وقواعده لا يعتبر تعليما إسلاميا في بلد ينص دستوره على أن الدين الرسمي للدولة هو الإسلام.

ونحن - و لا فخر - أمة أعزها الله بالإسلام فكانت بحضارتها الرائعة خير نموذج للإنسانية الفاضلة الراشدة، وكل عملية تعليمية لا تستهدف إعادة بناء ذلك النموذج الفريد المتميز لترشيد الإنسانية وقيادتها إلى قوة الحق، وعزة الإيمان تعتبر تربية فاشلة، وعملية خائنة للامانة الملقاة على كاهل الامة الإسلامية.

ومن الخطإ الفادح الاعتقاد بأن مادة واحدة كـ « التربية الإسلامية » ولو تعددت حصصها، يمكنها تحقيق هذه التطلعات الكبيرة للامة الإسلامية، فالإسلام لا يتعلم بمادة واحدة في حصص معينة، بل ينبغي أن تكون جميع مواد وروافد النظام التعليمي تنهل من معين الإسلام وتصب في نهره العظيم. إن تخصيص الإسلام بمادة واحدة في حصص معينة، وأستاذ خاص (فقط) هو إساءة للإسلام، وعزل له عن باقي مجالات الحياة الدراسية والعملية، وترسيخ لفكرة فصل الدين عن الدولة بطريق ذكي وغير مباشر، حيث نعمق في أذهان التلاميذ أن دروس العلوم، والرياضيات، والتاريخ، والجغرافيا، والتكنولوجيا وغيرها من المواد المقدمة لهم لا صلة لها و لا لاساتذتها بالإسلام. وهذا هو منفذ التآمر، ومكمن الخطر الذي سقطت فيه الامة الإسلامية بدون وعي منها، حتى اليوم.

2 - التزام من استرعاهم الله أمر هذه الامة بالإسلام قولا وعملا، عقيدة وسلوكا واحتكاما إليه، وذلك بالتصدي لمحاربة كل فساد أو إفساد، وإزالة كل المظاهر التي تتناقض مع الإسلام طولا وعرضاً، والعمل على ترشيد العودة الشعبية للإسلام بالحسنى والرفق واللين، بدلا من مقاومتها والتخويف منها، والتعامل معها كأنها تيار غريب لا صلة للشعوب الإسلامية به، وذلك بتعليم الشعوب وتربيتها على الإسلام الصحيح، فالشعوب جاهلة بجوهر الإسلام وحقائقه ومبادئه ومقاصده، لان أيادي التخريب امتدت إليه، فطمست معالمه، وأخفت محاسنه، وشوهت مقاصده...

وإذا لم نفعل ذلك فلنكن متيقنين من أن الشعوب إذا لم تُعلّم الإسلام الصحيح، سوف تبحث عنه وتتعلمه من تلقاء نفسها صحيحا وزائفا، وتتقبله من كل من هب ودب بعلم وبدون علم، وفي غياب التعليم الصحيح للإسلام النقي ينبت الشذوذ، ويفرخ الغلو، وينشأ التحريف والفهم السقيم. وتبقى المسؤولية الكبرى على عاتق من كان قادرا على ذلك التعليم ثم لم يعلمه.

إن هذا التناقض القائم بين الانتماء للإسلام والعمل على عكس مقتضى تعاليمه هو أول وأبرز أسباب التوتر القائم بين السلطة والشعب في مختلف البلاد الإسلامية، وهو الوتر الحساس الذي يعزف عليه الاعداء ليبقوا على بؤر الصراع قائمة، فيمارسوا من خلالها لعبتهم القذرة المتمثلة في العمل على إحكام القبضة على شعوبنا لاستغلال ثرواتنا وسرقة خيراتنا.

فلْننزلْ هذا التناقض حتى نَستريح وتستقيم لنا أمورنا، ولْنربَ أبناءنا ومجتمعاتنا على طاعة الله ورسوله تصلح لنا أحوالنا، ويزرع الله في قلوبنا محبة بعضنا البعض، وفي قلوب المتربصين بنا الهيبة منا والاحترام والتقدير لامتنا. □

ملاحظات حول التربية الإسلامية

الدكتور عبد السلام الهراس
رئيس قسم اللغة العربية وادابها
فـاس

أود بادىء ذي بدء أن أنبه أني لن أخوض في النظريات التربوية العامة أو الخاصة بالتربية الاسلامية،ولهذا فلست بحاجة إلى أن التزم ببحث أكاديمي يعتمد التوثيق والإحالة على المصدر بتنسيق أفكار الآخرين فهذا ليس موطنه،كما أن الوقت غير متاح لكتابة هذا النوع من الأبحاث،وانما سأقصد الى إثارة قضية ثقافية تتصل اتصالا وثيقا بحياتنا الحضارية انطلاقا من تجربتي ومعاناتي وارتباطي بالتربية والتعليم في مراحل حياتي بدءا بالمسيد ومرورا بالمدرسة والمعهد والجامعة وانتهاء بالتدريس الجامعي واسهاماً في جمعيات الآباء ورابطتها،وقد عايشت كثيرا من تلك الأحوال في بلدي وخارجه.

إن عملية التربية كما يقول أحد قدماء المتناولين لها تتجلى في تحويل الشعور الى اللاشعور. ولكن المشكل،ما هذا المضمون الذي هو موضوع التحويل ؟ إن تحديد هذا المضمون أمر ضروري لمعرفة الهدف من التربية الاسلامية.

إن اسلافنا اهتموا بهذا المضمون أيما اهتمام،فكانوا يتناولون تربية « الانسان » المسلم تناولاً شاملاً يبدأ بالعقيدة ويمر بالعبادات والمعاملات وينتهي بالسلوك والاخلاقيات . كانوا يختارون لأبنائهم اختيارات أدبية وثقافية كفيلة بتربية وجدانهم وذوقهم،كما كانوا يحيطون الفرد منذ طفولته بجو اسلامي تتحقق فيه القدوة الصالحة،وكان ثمة تعاون بين عناصر المجتمع لصياغة الفرد صياغة اسلامية خالصة.

اختلال التربية المتكاملة في المجتمع الاسلامي

غير أنه وقع تفريط في بعض العناصر قليلة أو كثيرة حتى أصبحت تلك الصياغة مختلة غير وافية بالمقاصد الاسلامية العليا، مما جعل المجتمع الاسلامي عاجزا عن صنع « النموذج » الذي تتوافر فيه الشروط الضرورية للمسلم المتحضر، وهكذا تدهور الفرد المسلم وتدهور بسببه المجتمع حتى وقع فريسة الاستغلال. فلما استيقظ وجد نفسه مكبلا مقيداً يقرر غيره حياته وينظم غيره دولته ومجتمعه حتى أفضى به الأمر الى ما نرى اليوم.

فمن أين نبدأ للخروج من حالة التخلف والجمود المزمن الذي يطبع حياتنا؟.. لقد اسهم كثير من المفكرين والمنظرين في تقديم الحلول المختلفة من أجل احداث تغيير في حالة المسلمين وقد كان الالحاح على الجانب السياسي والنضالي للتحرر من ربقة الاستعمار اكثر من الجانب العقلي والنفسي والثقافي،كما ان ما ظهر من ايديولوجيات كانت تتسم بالقصور والنظرة الضيقة والفكرة المتخلفة،الأمر الذي جعلنا بعد الاستقلال نتخبط في وضع منهاج واضح وتخطيط ثقافي شامل يحقق لنا وحدة الأمة وطي المراحل ومضاعفة السير لامتلاك الوسائل العلمية والتقنية حتى نعيش عصرنا ونحقق المجد لأمتنا.

وذلك التخبط ما زال يلازم تفكيرنا في الأسس التي نختارها لانطلاقنا الحضاري ومسيرتنا في سبيل تحقيق نهضة تناسب أصالتنا وماضينا المشرق.

ولقد وضح لكل ذي بصيرة بعد كوارث متتالية وبعد خيبات متكررة تُوجت بكارثة كامب ديفيد ومأساة لبنان وافغانستان.أن جل تلك الأفكار والايديولوجيات التي تقدمت بحماس لإنقاذنا،ما كانت في الحقيقة إلا وجها من وجوه الكيد والمكر والمؤامرة على الأمة الإسلامية لتظل عاجزة ممزقة مشلولة غافلة متناحرة فقيرة عالة على غيرها دائما.. وقد أعان عليها الجهل بالاسلام والانبهار بحضارة الآخرين وتقدمهم المادي...

وما أجمل تصوير الشاعر أحمد التويجري لسقوط بعض تلك الدعاوي والايديولوجيات المستوردة والمصنعة في مصانع المخابرات ومراكز الرصد الاستعماري،يقول :

قومية كم نبحنا في مقاطنها
قد انتنت فاشتكت من قيحها مصر
شعبية كم نعقنا باسمها زَمَناً
بها اقتتلنا فما نبقي وما نذر
غربية كم سقينا من مشاربها
سما زعافا به الطغيان يختمر
شرقية كم جرعنا من مصائبها
وجه قبيح للاستعمار مستتر
يأمة الحق ماذا بعد قد نفثت
كل الدعاوي وكلت دونها الفكر
فإذا سوى عودة له صادقة
عسى تُبدل هذي الحال والصور

التربية الاسلامية الصحيحة هي الأساس

ولا عودة إذا لم يكن هناك منهاج سليم للتربية الاسلامية هذا المنهاج الذي يجب أن يستمد طبيعته من الاسلام الذي هو دين الحياة كلها « إن الدين عند الله الاسلام » « ومن يبتغ غير الاسلام دينا فلن يقبل منه وهو في الآخرة من الخاسرين » « ومن كان في هذه أعمى فهو في الآخرة أعمى وأضل سبيلا ». فالخسران الاخروي دليل على أنه كان امتداداً ونتيجة للخسران الدنيوي، وهذا المنهاج يجب أن يحقق طبع

الفرد والمجتمع بصفات وعادات وأخلاق وأذواق عامة مشتركة جديرة بإثارة الحوافز والحماس القاصد وبتوجيه الافعال والطاقات في خدمة المثل الاسلامية العليا.

ومضمون هذه التربية هو مضمون الاسلام نفسه من سلامة العقيدة وصفاء النية وصواب الكلمة وسداد الفعل والالتزام بالأوامر قدر المستطاع والكف عن النواهي دون مواربة أو تردد والالتحام بالمجتمع والاقتناع بوجوب صيانته والدفاع عنه وتقويته بجميع الوسائل وتقدير الانسان وحرمته وحرمة نفسه وماله وعرضه والنزوع الى الأخوة والتآخي والدفاع عن ذلك بالنصرة المعروفة اذا ما كان الاخ ظالما أو مظلوما، وغير ذلك من القيم التي جاء بها الاسلام لتحل محل القيم الجاهلية التي لم تستطع ان تصنع من العرب أكثر من قبائل متناحرة متشاكسة متقاتلة !

مفهوم التربية الاسلامية

ولذلك يمكن القول بأن مفهوم التربية الاسلامية يتلخصّ في صياغة الفرد صياغة حضارية اسلامية واعداد شخصيته اعداد شاملًا ومتكاملًا من حيث العقيدة والأخلاق والذوق والفكر والعقل واليد، ليتحقق فيه الفرد الذي يكوّن الأمة الوسط والأمة التي هي خير أمة أخرجت للناس. وهذه الخيرية لم تستحقها الا بالتقوى المتمثلة في الامتثال للاوامر والانتهاء عن المناهي والايمان المستمر بالله.

وبذلك يصبح المسلم منذ طفولته وعبر شبابه وكهولته صاحب رسالة كل حسب موقعه ومركزه ويحرص الحرص كله على اتقان ما يعمله والابداع فيه ليزود أمته دائما بالمبتكر الجديد استجابة لأمر الله في وجوب الاعداد الدائم ما استطاع من قوة ومن رباط الخيل لايقاع الارهاب في قلوب اعداء الله واعدائهم في دنيا الصراع الدائم الذي إن لم يكن فيه المسلم ذا قوة ومنعة استعبدهُ غيره وفتك به وانتهك حرماته كما هو واقع الآن، وهذا يحملنا على القول بأن **التربية الاسلامية بهذا المفهوم هي اشاعة جو تثقيفي شامل لحياة الفرد كلها ولحياة المجتمع وفي أحواله كلها، ولن تثمر هذه التربية ما لم يكن هذا الشمول وهذه السيادة حتى لا يكون ثمة ما يزاحمها أو يناقضها وينقضها من أجواء أخرى دخيلة مستوردة أو مصنوعة صنعا محليا ! وبذلك فقط يحاط الفرد والجماعة بما يحقق للجميع تغذية خاصة متميزة تكفل له ليس فقط الوجود والاستمرار في الحياة بل أكثر من ذلك : اطراد النمو والازدهار في مجالات الحياة المتطورة وتمكينه من وسائل التطور وتزويده بالقوة والفعالية والمناعة والحماس المستمر للتجديد والابتكار والاستجابة الفورية لحاجاته ومتطلباته حتى يصل الى درجة الاكتفاء بذاته دون أن يكون محتاجا الى غيره الاحتياج الذي يرهقه أو يفرض عليه التنازل عن شيء من كرامته وسيادته وعزته والتفريط في قيادته وريادته.**

أن اهتمام التربية الاسلامية بانسانها اهتمام يتناول شخصيته برمتها وعناصرها من جسم وروح وعقل وعاطفة ويد، وذلك في أحواله كلها من شؤون عبادته وعادته وأخلاقه وعلاقاته المختلفة، وكما تمتاز بالشمول فانها أيضا تتسم بالاستمرارية اليقظة وبالاعداد الدائب الذي يصل الدنيا بالآخرة ويربط تلك بهذه باعتبار أن الدنيا ليست سوى معبر الى الآخرة الى حيث الخلود.

أهمية العنصر البشري في التربيـة

في ضوء ذلك يجب بناء المدرسة والمعهد والجامعة ووضع المنهج والكتاب واختيار الاستاذ والادارة وفق شروط معينة تخضع للمقاصد الاسلامية التي لا تتحقق الا بتوافر صفتين اساسيتين في العنصر البشري الذي يوكل اليه النهوض بمسؤولية التربية، أولاهما المعرفة بما يناط به من عمل سواء في التدريس أو الادارة وفي أي مستوى أو موقع. والصفة الثانية القوة التي تتضمن الصدق والاخلاص والأمانة والشعور بالمسؤولية والوعي بالمهمة والحكمة في أدائها.

إن قيمة أي منهاج لا تظهر الا من خلال أمانة القائمين عليه الممثلين له. إذ ذلك ينتقل عبر كلمتهم وسلوكهم وقدوتهم وتوجيههم ولذلك لا يمكن فصل المنهاج عن « الشيخ » الذي يقوم على تطبيقه وتبليغه أي انه رسالة يتحمل أمانتها أمين عدل كفء صدوق مخلص. لذلك ذ ي على حمال الثوراة تخليهم عن واجباتهم نحوها وغشهم في آداء رسالتها فشبهوا بالحمار الذي يحمل أسفارا. كما نلاحظ الذين يقولون ما لا يفعلون مقتا واي مقت عند الله واستحق الذين يكتمون البينات لعنات كبرى الا اذا تابوا وبينوا واصلحوا.

ضرورة تعميم مادة التربية الاسلامية وتوسيع مجالاتها

وهكذا فلا تقتصر التربية الاسلامية على مادة معينة بل انها تصبح شيئا مرتبطا بكل مادة بل بكل اجراء يجري في المؤسسة التربوية، وهذا يعني ان تستحوذ « الاسلامية » على المؤسسة كلها بعناصرها المادية والمعنوية والبشرية ويخضع كل تصرف لهذا الالتزام

اما ما يتصل بالمادة التي يطلق عليها التربية الاسلامية فإنها يجب ان يعاد فيها النظر من عدة وجوه ومن هذه الوجوه ان تصبح مادة مشتركة بين جميع المؤسسات التربوية من الروض الى اعلى التخصصات والشعب العلمية والدراسية وتكون لها الأولوية في جميع الامتحانات والمباريات والقبول في وظائف الدولة وحتى في الاعمال الحرة.

اما في مضمونها فيجب عموما الاهتمام بالقرآن حفظا وتجويدا وتفسيرا وعقيدة وتربية وتخلقا واقتداء حتى يصبح للقرآن قيمته في صياغة المسلم. وكذلك الامر بالنسبة للحديث والسنة النبوية واستخلاص فقه الحياة والسلوك منها.

كما يجب الاهتمام باهم ابواب الفقه التي تمس الحياة وتوزع حسب المستويات وتقدم الى جانب ذلك نصوص لتكوين التلميذ والطالب حتى يصبح قادرا على الاتصال المباشر بمصادر علومنا وثقافتنا ولو لم يكن من ذوي الاختصاص...

كما ينبغي التعريف بأهم اعلام الاسلام والمسلمين في الميادين المختلفة حتى تقدم امامهم القدوة الملموسة والاسلام الممثل في الاشخاص،

وجانب آخر هام يتصل بالمناهج الاسلامية في التعليم والتلقي وهو الرواية والسند والاجازة فيجب احياؤه لان ذلك يحقق لنا امورا هامة. **اولها**:ان يرتبط الطالب بالشيخ ارتباطا تربويا وروحيا خاصا. **ثانيا**: تستعيد الثقة بما ينقل الينا من معلومات ومعارف واخبار وتصبح علومنا موثقة. **ثالثا**:نخلد علماءنا المعلمين الموجيهن عن طريق ذكر اسنادهم ورواياتهم فلا يبقون نكرة مجهولة كما هو الحال في طريقة التعليم الافرنجي على النحو المطبق في بلادنا.

رابعا، احياء السنة الاسلامية العظيمة لوصل الماضي بالحاضر والاهتمام بالعلاقة الانسانية في العلم لا بالكتاب مجردا من ذلك.

وهناك جوانب اخرى يجب اثارتها في ابانها عند ما تعزم الامة على استرداد شخصيتها والعودة الصادقة الى دينها والصدق مع نفسها للاقبال على وضع خطة من أجل اقلاع حضاري اسلامي والتخلي عن الخطط الترقيعية والاساليب الملفقة التي لم تستطع لحد الان ان تقدم للمسلمين خطوة واحدة الى الامام، لأنها لم تكن وفية لحضارتها فلم تستمد من اصولها النور الخالد الذي هو وحده الذي يزودها بالبصيرة **التي تقدر بها على تمييز الخبيث من الطيب والضار من النافع وتستبين في مسيرتها معالم الطريق حتى لا تضل ولا تشقى،ومن لم يجعل الله له نورا فما له من نور.**
وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه. ■

التربية الاسلامية
مادة و تدريسا

للاستاذ أحمد البورقادي
مفتش عام بالتعليم الثانوي

أهمية التربية الاسلامية

إذا كانت الغاية من هذه الحياة هي عبادة الله وحده، وعمارة الارض، ونشدان الخير وتحقيقه، ونفع الآخرين ومساعدتهم، وأداء الواجبات والحقوق، وتحمل الرسالة وتبليغ الامانة، وغرس الفضيلة ونبذ الرذيلة، فإن مادة التربية الإسلامية تنهض بكل هذه الاعباء في توجيه النشء وتربيته، وتهذيب أخلاقه وسلوكه، وإشعاره بثقل الامانة الملقاة عليه، ودلالته على الخير وفعله، وتنفيره من الشر وتجنبه، وبالتالي فهي **تزود عقله** بالفكر السليم المستمد من سلامة الوحي، وصفاء التشريع الالاهي والنبوي. **وتزود قلبه** بحصانة العقيدة الطاهرة، والإيمان الحق برب السماء والارض، إيمانا لا تزيغ به الاهواء، و لا يتذبذب أمام الشهوة، و لا يجبن أمام غزو الباطل. **وتزود نفسه** بالإدراك الحق للمثل العليا، والقيم الكاملة، فتسمو نفسه بهذا الإدراك فى معارج الرقي، وتطمح لكل ما هو جميل من الاخلاق، ومستحسن من الصفات والطباع، وتنساق للخير والبر، والحق والعدل، وتكره المنكر والشر، والظلم والاستغلال.

وتزود وجدانه وشعوره بكل معاني الفضيلة، فيرهف حسه، وترق عاطفته وتداخله مشاعر الرحمة والاشفاق، فيحب للآخرين ما يحبه لنفسه، ويكره لهم ما يكره لها، وييسر لافراحهم ويشاركهم إياها، ويحزن لآلامهم ويبكي معهم لها.

وبالجملة فمادة التربية الاسلامية بالنسبة للنشء الصاعد هي الغذاء الروحي والفكري والعملي والاخلاقي لحياته كلها، تملأ عليه فراغا هائلا طالما افتقد من يملؤه عليه، وتدفعه بحماس إلى مواكبة الحياة بكل أبعادها، والتفاعل معها، وإبراز عطاءاته فيها، وتشجعه على الاحتفاظ بمقوماته، والتشبث بأصالته، والغيرة على دينه وشريعته، والتحرر من الخرافة والتقليد، وجعله عنصرا نافعا في وسطه، يأخذ ويعطي، ويفيد ويستفيد، ويتوخى فى أعماله كلها رضى الله والناس.

ومن هذا المنطلق واعتبارا له. أصبحت مادة التربية الإسلامية ضرورية للنشء الصاعد ضرورة الماء والهواء، لازمة لتكوين نفسه، وتهذيب روحه وتحسين سلوكه، وتربية ذوقه، وتطهير قلبه، وتبصيره بأمور دينه ودنياه. ومن هنا ننادي **أن تكون مادة المواد. بمعنى أن تندرج مقرراتها في كل حصة. وتجري على**

لسان كل أستاذ، ويتشبع بها كل تلميذ سواء في الشعب العلمية أو الرياضية أو الادبية أو غيرها حتى نتمكن من تخريج العينة الإسلامية النافعة، المومنة بربها وبنبيها وبدينها وأخلاقها في كل مجالات الحياة ومرافقها، في التجارة والصناعة، والطب والصيدلة والهندسة، والقضاء والتعليم وغير ذلك.

برامج التربية الإسلامية

إن هذه الضرورة تفرض بإلحاح أن تكون برامج ومناهج هذه المادة في مستوى ما نهدف إليه من إعداد هذه النوعية المختارة التي تصلح إطارا هادفا للقيادة والريادة في المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان المنهاج يخدم الغاية المتوخاة من ذلك، وبفضل الله وعونه فإن المناهج المقررة الآن لهذه المادة روعي في وضعها توعية التلميذ المغربي بكل المقاصد الإسلامية التي جاء بها الدين الحنيف كالتوحيد والعبادة والفقه والاخلاق والمعاملات وطرفا من السيرة النبوية الكريمة، والفكر الإسلامي، وحيزا لا بأس به من أحكام الميراث، وإطلالة على ما في الميدان في الوقت الحاضر من ظواهر الالحاد والمذاهب الاقتصادية و الإيديولوجيات المعاصرة، ومحاولة تثبيت شخصية الإسلام وذاتيته أمامها، والوقوف في مواجهتها كدين رباني ووحي سماوي لا يطرأ عليه تغيير و لا تبديل.

زد على ذلك ما يقدم للتلميذ في هذا المنهاج لترسيخ ذلك من تعريفه بأصول التشريع الإسلامي والرجوع به إلى منابع الإسلام الصافية، من الاستمساك بالسنة والحنين إلى مذهب السلف الصالح وترسم خطاه. وقد روعي في تقديم هذا المنهاج : التدرج ومراعاة مدارك التلاميذ وأعمارهم، ومستوياتهم في النضج والتقبل والاستعداد.

وإن كان ما يعاب على هذا المناهج فهو عدم إحاطته بأبواب الفقه والمعاملات، وعدم استيعابه لكل أطوار السيرة النبوية وأدوارها وعدم إدراجه لبعض القضايا الهامة في الدين، كالجهاد مثلا. والذي ينبغي التذكير به بعد هذه العجالة في عرض المنهاج وتقويمه، **أن ضمان نجاحه يرتكز على أسس ثلاثة :**

الاستاذ والمعامل والحصة.

ـ **أما الاستاذ** فهو حجر الزاوية في هذه المادة ونجاحها، إذ تسمو قيمتها ويكبر شأنها، ويعظم خطرها، بقيمة ما يسدي لها الاستاذ من جهد، وما يبذله في تدريسه وتبليغها من تضحيات، وبقيمة ذلك أيضا تكبر في عين التلميذ ويقدرها حق قدرها، ويتهافت على مضامينها وحضور دروسها بكل حرص وحماس. ولن نحصل على هذه النتيجة الكبرى إلا إذا توفر الاستاذ المدرس لهذه المادة على الكفاءة العلمية اللازمة، والإيمان الحق بهذه المادة، والطريقة الحية والتربوية لتبليغها، وأخيرا أن يكون في نفسه قدوة صالحة حتى يترسم التلميذ خطواته، ويتمثل أخلاقه وسلوكه.

كل هذه الشروط لازمة وضرورية لنجاح الاستاذ في مهنته، وبدونها تتلاشى كل مقاييس النجاح، وتصاب المادة بالتعثر والانزواء.

وكل اختيار لاي أستاذ لهذه المادة لابد أن يكون على أساس هذه الشروط، فمن غير المعقول بل من الظلم لهذه المادة : أن يسند تدريسها إلى من يجهلها أو من يكفر بها، أو إلى من لايحسن تبليغها بالطرق التربوية السليمة ووفق منهجية صحيحة، أو إلى من يتنافى مع القدوة الطيبة، ويتناقض في مظهره مع مخبره، أو في سره مع علنه.

ومن هنا نلح على أن يكون المنتصبون لتدريس هذه المادة ممن تم تكوينهم وعزز عملهم، وحسنت أخلاقهم، وثبتت تجربتهم، وصفت سيرتهم وسريرتهم وتمحض إخلاصهم لله ولدينه.

ـ **أما المعامل**، فيعد تقنيا من الاسباب المباشرة في نجاح هذه المادة وفعاليتها، إذ يقاس الاهتمام بأي مادة بما لها من معامل يعلي من شأنها ويزيد من خطرها في نظر التلميذ، خصوصا إذا علمنا أن التلميذ لا يدرس إلا للامتحان، و لا يهتم بالمادة إلا للنقطة، ومادة التربية الإسلامية من بين بعض المواد التي يقل معاملها و لا يختبر فيها وخصوصا في امتحانات الباكلوريا، ومن هناك قل شأنها لديه، وضعف اكتراثه بها وأصبحت عنده مادة ثانوية مهمشة. لا يبالي بحصصها، و لا يحضر دروسها وهذا بالطبع يجعلها هزيلة الوزن، عديمة الفعالية، وإن كانت في الحقيقة لا تنكر قيمتها كمادة تملأ فراغا هائلا في حياة التلميذ، وتتصل مباشرة بتأصيل مقوماتنا الدينية لديه، وترسيخ مبادئها في نفسه. وبهذا الاعتبار **لا زلنا ننادي برفع معاملها وفرضها في جميع الاختبارات والامتحانات بما في ذلك امتحانات التوجيه والباكلوريا.**

ـ أما **الحصص المقررة** لهذه المادة فهي لا تعدو حصتين في الشعب الادبية وأقسام السلك الاول، أما الشعب العلمية والاقتصادية والرياضية والتقنية فلا تتجاوز حصة واحدة في الاسبوع وهذا بالطبع له انعكاسه السيء على تربية التلميذ المغربي دينيا وخلقيا حيث لا تتاح له فرصة التزود من المادة الاسلامية الا مرة واحدة في الاسبوع مما يجعله قليل البضاعة ناقص التكوين، ضحل الثقافة في هذه المادة الحيوية، ومن هنا نطالب برفع حصصها في هذه الشعب حتى يأخذ من التربية الاسلامية بحظه، ويتشبع منها التشبع الكامل. ويرتوي من منبعها العذب الزلال. والله من وراء القصد وهو حسبنا ونعم الوكيل.

فاس : أحمد بن محمد الدورقادي

غياب الترابط بين مادة التربية الإسلامية وبعض المواد المقررة

نموذج : مقررات مادة اللغة الفرنسية

محمد بريش
مهندس الدولة في الهندسة المدنية

«كان أشراف أوروبا لا يستطيعون توقيع أسمائهم بينما كان أطفال المسلمين في قرطبة يذهبون الى المدارس، وكان رهبان أوروبا يلحنون في تلاوة سفر الكنيسة بينما كان معلمو قرطبة قد أسسوا مكتبة تضارع في ضخامتها مكتبة الاسكندرية العظيمة... ».
فكتور روبنصن(1)

يحدد علم النفس وظيفة اللغة « بأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية الى أجزائها وخصائصها، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان سوانا. ويلخصون نواحي وظيفتها :

1 - أنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيما إجتماعية بسبب استخدام المجتمع اللغة للدلالة على معارفه وأفكاره.
2 - أنها تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد جيلا بعد آخر.
3 - أنها باعتبارها وسيلة لتعلم الفرد، تساعده على تكييف سلوكه وضبطه كي يناسب تقاليد المجتمع وسلوكه.
4 - أنها تزود الفرد بأدوات التفكير »(2).

ويتبين من وراء كل هذا أن على اللغة، أجنبية كانت أم وطنية، أن تعبر عن معارف وأفكار المجتمع عقائديا وحضاريا، وأن تتخذ منها محورا أساسيا تحاك عليه مفرداتها وتصاغ دلالاتها. وبما أن كلمات اللغة إن هي إلا أوعية الأفكار والوجدانات، ووسيلة من أرقى وسائل التعبير، فإن الدول الراقية حين تدريسها لغة أجنبية ما تحرص على أن يكون ما في أوعيتها مستجيبا للدلالة على معارف وأفكار مجتمعاتها، وأن تكون مختلف نصوصها وعباراتها تعبيرا عن ثقافتها وحضارتها وتراثها، لتشاطر اللغة الأم مهام تكوين الفرد حسب إيديولوجيتها وتزويده بأدوات التفكير التى ترتضيها.

وتمشيا مع ما يقتضيه المنهج السليم في التربية والتعليم، فقد كان لزاما على اللغة الفرنسية، حين تلقينها التلميذ المغربي مفرداتها ومعانيها ودلالتها، أن تجعل من الإسلام مصدرا لنصوصها، وحضارة المغرب وتاريخه القديم والحديث منهلا لصياغة دروسها.

لكن يلاحظ المطلع على مقررات مادة اللغة الفرنسية من الابتدائي الى الثانوي،بسلكيه الأول والثاني،أنها بعيدة كل البعد عن البيئة الإسلامية الأصيلة وسلوك الفرد المسلم في حياته وتعامله مع أفراد مجتمعه، ونائية عن التساؤلات اليومية والفطرية التي يطرحها التلميذ في طفولته وصباه عن الكون وخالقه،والطبيعة ومنشإها،والخلائق ومبدعها، وعن استفساراته حول سلوك آبائه وأجداده وأفراد مجتمعه في عباداتهم ومعاملاتهم التي ما يلبث يلاحظها ويشاهدها. فمن جهة هنالك مسح شمولي لكل أنواع نشاطات الحياة الاجتماعية في الحضر والسفر، في المدرسة والبيت، في الحقل والمصنع، في أعمال النهار والمساء، ومن جهة أخرى الغياب التام لكل ما هو ديني من النشاط اليومي، فلا صلاة ولا زكاة، ولا تلاوة للقرآن ولا ذهاب الى المسجد، ولا إنصات لخطبة جمعة، ولا سماع لدرس ديني، بل ولا ذكر لسلام المسلم على أخيه المسلم، كل ذلك استثني استثناء من الحياة اليومية للأفراد والعائلات التي جعلت حياتها محوراً لمواضيع ودروس المقررات !

ونحن حين تطرقنا بالدراسة لمقررات اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية والثانوية، لا ننسى أن التلميذ في كلا المرحلتين يتلقى دروس التربية الإسلامية كمادة منفردة حسب ما هو مقرر في برنامج التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، إلا أن تسليطنا الاضواء على مادة اللغة الفرنسية إنما هو لكشف أمرين خطيرين :

- الأول : انعدام الترابط بين تدريس اللغة وتدريس الدين خاصة حين يتعلق الأمر باللغة الأجنبية التي يأتي منها أغلب الفكر الدخيل ليتقولب من بعد من طرف الواردين منه في قوالب اللغة الأم، علما منا بأن اللغة الأجنبية بكونها خط الوصل لاغتراف الحضارة الغربية ونقل التكنولوجيا من دولها بالنسبة لبلدنا، وحين تخلي المواطن عن التعامل بلغته، تعتبر العامل الأول للاستيلاب.

- الثاني : انسلال أفكار علمانية الى بعض هذه المقررات عن طريق نقل نصوص لكتاب ملاحدة أو علمانيين أو حاقدين على الدين الإسلامي والتي غفل القائمون على أعداد المقررات عن الانتباه إليها والى خطورة آثارها. وإذا كانت هذه الأفكار لم تبرز في المرحلة الابتدائية حيث اكتفى بالتشطيب على النشاط الديني للأفراد موضوع المقررات فانها ظهرت وبوضوح في المرحلة الثانوية عن طريق الاقتباس من كتاب كفرة مع الاستمرار في تجاهل البيئة المسلمة التي يعيش فيها التلميذ.

إن تدريس التربية الإسلامية يشترط ربطها بما يتلقاه التلميذ من مواد أخرى ارتباطا عضويا لا أن تدرس كمادة منعزلة عن باقي المواد كأنها الرسم مثلا أو غيره، بل حتى الرسم له ارتباط متين مع باقي المواد إذ الخط وحده ضرب من الرسم. **وانعدام هذه العلاقة المتفاعلة بين التربية الإسلامية كمادة يرجى من خلالها تكوين الفرد المسلم الصالح لمجتمعه، النافع لنفسه ولغيره، وباقي المواد المقررة في برنامج التعليم يجعل تدريسها دون المستوى المرغوب فيه، وتأثيرها دون النتائج المتوخاة، خاصة وأن وسائل التربية خارج المدرسة من مسرح وتلفزة وسينما وإعلام مقروء ومسموع ومرئي في أغلبها بعيدة عن اهتمامات التلميذ الدينية وتساؤلاته الفطرية وغير مؤهلة لتلقينه التربية الإسلامية لانشغالها بما سواها.**

1) المرحلة الابتدائية

يبدأ الطفل المغربي دراسة اللغة الفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي حيث تفرض عليه فرضا دون أن يكون له الخيار في لغة أجنبية أخرى(3)، في سلسلة معروفة باسم « بخطوات كبرى (à grands pas) » تمتد إلى السنة الخامسة وهي نهاية التعليم الابتدائي. وقبل التطرق لما جاء في هذه السلسلة وابداء ملاحظاتنا البسيطة حولها تجدر الإشارة الى نقطتين :

- **الأولى** : أن وزارة التربية الوطنية قد بذلت مجهودا ملحوظا في السنوات الأخيرة قصد إعادة النظر في مقررات اللغة الفرنسية وتوحيدها بالنسبة لجميع التلاميذ على الصعيد الوطني، وإخراجها في حلة بهيجة الطباعة سهلة التناول، إلا أن هذا الجهد اعتراه نقص كبير حيث لم يأخذ مأخذ الجد البيئة المسلمة التي يعيش فيها الطفل أو بمفهوم أدق، تلك التي يؤمل أن يعيش فيها بعد تنقيتها مما أصابها من مخلفات الاستعمار، وإزاحة ما علق بها من دخيل الأفكار، وما امتزج بها من دخن منذ عصور الانحطاط، أملا في تكوين المواطن والمواطنة الغيورين على بلدهما، العاملين لنهضته، المدافعين عن دينه ووحدته، المستمسكين بمكارم الأخلاق، المتسمين بأنبل الفضائل.

- **الثانية** : أن القائمين على بلورة وإعداد مقررات اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية قد وفقوا في ترسيخ فكرة الدفاع عن الوطن والالتزام بقوانينه الدستورية ومعرفة حدوده الجغرافية، وهو مجهود نشير إليه، ويبقى عيب المقررات الكبير الإخفاق في تمكين الطفل المغربي من معرفة دينه والتمسك

بشرائع الإسلام الذي يدعو إلى مكارم الأخلاق وحسن السلوك والمعاملة،ويوقظ الشعور بالمصلحة العامة،ويدعو للتضحية في سبيل الخير، مع يسر في العبادة،وليونة في الدعوة،ونبل في المقصد.

إن تدريس التربية الإسلامية يشترط ربطها بما يتلقاه التلميذ من مواد أخرى ارتباطا عضويا لا أن تدرس كمادة منعزلة عن باقي المواد.

وحتى لا يكون كلامنا زعما لا يستند الى دليل، نرى أن نضرب أمثلة، للاستدلال لا للحصر، عن غياب النشاط الديني في مقررات اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية التي يراد لها كما سبق الذكر أن تكون مسحا لمختلف النشاطات اليومية،وإلماما بعدد من القضايا الإجتماعية لمجتمعنا المغربي من خلال أسر نمونجية،مع تعمدنا إثارة الانتباه إلى بعض الأشياء التي زج بها في بعض الدروس زجا دون الحاجة إليها وكان الأولى الاستغناء عن ذكرها.

أ ـ غياب النشاط الديني :

1 ـ تخلو السنوات الثلاث من السلسلة من الكلمات التالية : الله، الرسول، الإسلام، القرآن، فكأنما هذه الكلمات لا وجود لها إلا في قواميس اللغة العربية ولا تستحق الذكر إلا في درس منفرد خاص بالتربية الإسلامية(4). ويعلم العاقل أنه بغيابها يغيب الدين كله، بل أدهى من ذلك وأمر، أن عدم ذكرها في مقررات الابتدائي بأتمها يوحي للطفل بأن الغرب (صاحب اللغة الأجنبية) لا يحتاج إلى معرفة الله ورسوله والدين الذي جاء به والقرآن الذي أنزل عليه ليتقدم ويزدهر ويبسط هيمنته الاقتصادية والتكنولوجية على دول العالم الثالث،ويفرض عليها أن تتعلم لغته كي تقتبس بعض الشعاع من حضارته وتتمكن من الانتفاع من منتوجاته. وينهي التلميذ المرحلة الابتدائية وهو يوشك أن لا يستقر في ذهنه أن التمسك بالدين من أول الأولويات وأن يتولد في نفسه استضعاف مادة التربية الإسلامية.

فعدم ذكر الله يرمز للطفل بعدم وجوده،وعدم ذكر الرسول يرمز إلى عدم بعثه، وعدم ذكر الإسلام يرمز إلى عدم تشريعه، وعدم ذكر القرآن يرمز إلى عدم نزوله، وعدم ذكر كل ذلك يرمز الى أننا في عصر لا يحتاج فيه الإنسان إلى الله أو الرسول أو الإسلام أو القرآن، وأننا في زمان تحكمه المادة وتسيره رغبات الإنسان وإمكانياته، كتلك الرغبات والإمكانيات المشار إليها في دروس المقررات.

فهذه المادة اللغوية التي تسبح بالتلميذ في بحور النشاط اليومي سواء كان نشاطا عمليا أو ثقافيا أو ترفيهيا، ويجد فيها الطفل الكثير من متمنياته وتعبيرا عن شعوره من ذهاب الى الشاطيء وسفر الى مختلف المدن وتخييم بالبادية وغير ذلك من تشوقاته، لم تذكر له الله ورسوله وما أنزل الله على رسوله، وقس على ذلك بعض المواد الأخرى، فكيف يستطيع درس التربية الإسلامية بمفرده ـ والذي لا يجول في عرض مختلف أنشطة الحياة اليومية للفرد المسلم كجولة مقررات اللغة الفرنسية ولا يقدم النشاط الديني بشكل حيوي كأن يبرزه من خلال ممارسات وأعمال لأسرة أو أ سر نمونجية ـ أن يفرض على التلميذ التصور الإسلامي للحياة ويدعوه للالتزام بشرائع الإسلام؟

2 ـ لم تذكر كلمة المسجد في السلسلة كلها بسنواتها الثلاث ألا مرة واحدة في الدرس المعنون « جمال بالمدينة » (Jamal en ville)(5)، وحين ذكر المسجد لم يشر إلى دوره ولا إلى الصلاة التي تؤدى فيه أو الآذان الذي يسمع من أعلى مئذنته خمس مرات في اليوم، وإنما أشير اليه كعلامة جغرافية تدل على مكان الشارع أو العمارة حيث نجد جمال يشرح أن منزله الجديد يوجد بالعمارة الكبيرة القريبة من المسجد، فلا فرق حسب مفهوم المقررات بين الشارات التي تشير إلى الأماكن والطرقات أو العلامات الجغرافية وبين مساجد المدينة أو القرية، ولولا ذكر العمارة ما ذكر المسجد ! ولما استضاف جمال والديه وأقاربه لزيارته، دعاهم للاطلال من الشرفة لاستنشاق رائحة الياسمين الصاعدة من حديقة جاره، ولم يكلمهم عن المسجد أو رأوه من الشرفة(6)، كما أنه حين استطرد في درس آخر في الكلام عن المدينة التي يسكن بها لم يذكر المسجد قطعا ولو للدلالة عن الشارع الموجودة به عمارته(7). والتشطيب على دور المسجد والمكانة التي يحتلها في تكوين الفرد المسلم وجمع كلمة المسلمين وتوحيد صفوفهم من دروس مادة أساسية ستمكن الطفل مستقبلا من إغناء الحوار العربي الأوروبي ونقل التكنولوجيا إلى الوطن ـ ومن أجل هذا تدرّس ـ يجعل التلميذ، خاصة إذا استمر على نفس النهج كما سنرى بالثانوي، غير محصن الحصانة الكافية من الأفكار الدخيلة الهدامة والشاذة التى وردت علينا من الغرب وغيره.

3 ـ وذُكر يوم الجمعة... كإسم من أسماء أيام الأسبوع مرة(8)، وأخرى اكتفى فيها بالقول أنه اليوم الذي ترتاح فيه جميلة ولا تذهب فيه الى المدرسة، بل تمكث في البيت مع أمها تلعب وتقضي بعض الحاجات(9)، فلا هي رأت أمها أو أباها أو جدها أو جدتها أو أحد أفراد عائلتها أو أحد جيرانها يتأهب للصلاة أو قدم منها،أو سمعت الخطبة بالمذياع فتساءلت عنها وعن الهدف منها، أو خرجت للسوق(01) فوجدته مغلقا وقت الصلاة... لا

شيء من ذلك كله، فحياة هذه العائلات محور دروس المقررات لا تعرف الصلاة ولا المسجد ولا تعيش عيش الأسرة المسلمة التي تفضل يوم الجمعة على سائر الأيام. فرغم أن الآذان يكرر ثلاث مرات وقت صلاة الجمعة بأغلب المساجد ونقل أجهزة الإذاعة لخطبة أحدها، فإن جميلة لا تسمع آذانا، ولا تعرف لا هي ولا أمها ولا أباها ولا جارتها أن يوم الجمعة يوم طهارة وصلاة وصلة رحم. بل الادهى، أن يخصص أحد الدروس للكرة المستطيلة[11]، ولا يذكر ولو مرة واحدة طيلة ثلاث سنوات من التعليم الابتدائي (أضف الى ذلك سنوات الثانوي بأتمها كما سنرى) أن الأطفال والأشخاص المذكورين دخلوا المسجد أو صلوا صلاة من الصلوات أو قرأوا شيئا من القرآن ! ونحن نعلم أن جل الأطفال لا يلعبون الكرة المستطيلة بهذا البلد، بل كثير منهم لم يسمع بها، وإن سمع بها أو شاهدها فبالإذاعة أو التلفزة. ولم الاقتصار على الأطفال، فحتى الشباب والكهول يجهل أكثرهم هذا النوع من اللعب !.. ومقرر السنة الأولى من تدريس اللغة الفرنسية لا يستحيي في أن يذكر رياضة لا تمت الى المجتمع بصلة، ويتجاهل دين المجتمع بجل شعائره وأحكامه !!

لا نرضى من دروس مادة تصف الحياة الاجتماعية للطفل المغربي وتعتمدها أساسا وقاعدة لتقديم النصوص أن تتجاهل الدين الاسلامي الذي يدين به المغرب.

4 ـ في السنة النهائية من الابتدائي يسمع الطفل في درس وحيد بمقرر اللغة الفرنسية عن رمضان[12]، وكيف أن عليا قام إلى السحور على دقات الطبل (الذي يستعمل لإيقاظ الناس للسحور !)، وعزم على الصوم وذلك بامتناعه عن الأكل طيلة اليوم، وفي يومه ذلك يشتكي ويصيح أنه سيموت من الجوع، ويكثر من النظر إلى الساعة، وتجلبه رائحة الطبخ الشهية والحلويات التي اشتراها أبوه للافطار، ثم يغلبه الجوع فيأكل ويبكي بعد ذلك، فتطمئنه أمه إلى أنه ما زال صغيرا وأن الصيام صعب عليه وشديد، ثم لا شيء بعد ذلك، فرمضان حسب الدرس استيقاظ على دقات قارع الطبل، وامتناع عن الأكل، وصعوبة في مواجهة شهوات البطن، فلا صلاة ولا ذكر ولا صدقة ولا آذان ولا تراويح ولا أدنى إشارة إلى أن رمضان ركن من أركان الإسلام أو أنه شهر من الشهور المعظمة عند المسلمين، تكثر فيه العبادة وتمتلىء فيه المساجد وتضاعف فيه دروس الوعظ والفقه، وأن الصوم صوم البطن وصوم اللسان عن الكلام فيما لا يخدم الإسلام والإنسان، كما لم ترد بالدرس أي التفاتة إلى أن عليا ذهب الى الصلاة، بل حتى الأب لم يذكر أنه صلى او ذهب الى المسجد أو قرأ آيات من القرآن، وإنما اشترى الحلوى للافطار... فرمضان مقرر اللغة الفرنسية لا يعدو أن يكون امتناعا عن الطعام، شاقا على الأطفال !

5 ـ أما عيد الأضحى، فقد خصص له درس بمفرده ! جاء فيه أن كريما استيقظ باكرا وخرج من سريره توا إلى بهو الدار حيث الكبش، والأم منشغلة في إعداد التوابل ووضع الحلويات. ثم يقول الدرس : « في التلفزة، نقل لصلاة العيد. كل الناس تنتظر ساعة النبح... في الساعة الحادية عشرة، انتهى نقل الصلاة... خرج بابا ورجع ومعه الجزار. في رمشة عين، شد هذا الأخير البهيمة من قرونها وأسقطها أرضا وأبي يحاول تسكينها. مهمه الجزار دعاء، وكذكرى لأضحية إبراهيم، نبح الكبش »[13]. هذا الدرس أحسن من سابقيه، فهو يذكر أن هناك أثر الصلاة نقلت في التلفاز، ودعاء يمهمه وقت النبح، وأن النبح ذكرى لذبح قام به إبراهيم. لكنه ذكر عقيم، كأنه وصف لسائح من أدغال استراليا يصف بعد نسيان نبح عيد الأضحى بالمغرب. فالأسرة لا يعرف ربها الصلاة، بل يكتفي بإشارة الانطلاق من التلفزة ليخرج للبحث عن جزار، ثم إنها لا تفهم ما قاله الجزار حين النبح، فما قاله الجزار مجرد همهمة لم يفصح الدرس عن معناها، ثم أن النبح كان مناسبة لذكرى أضحية إبراهيم، فمن يكون إبراهيم ؟ أهو نبي أم فارس شجاع ؟ ذلك شيء سكت عنه الدرس لفائدة مخيلة الطفل وشرح المعلم. ونحن لا ننكر أن المعلم العارف بدينه ومسؤولياته تجاه تلاميذه سيحاول سد الثغرات التي تركها الدرس، لكن إذا علمنا أن البرامج البيداغوجية الرسمية تعتمد أساسا على التحليل اللغوي والنحوي لما جاء في مفردات الدرس دون الغوص في تبسيط ما جاء فيها من آراء وأفكار ليس درس اللغة مكانها، أدركنا ما لمفردات الدرس الواردة فيه من دلالة وقوة مقارنة بالمفردات غير المذكورة والمتعلقة بالموضوع.

6 ـ جاء ذكر الحج في درس معنون « ذهاب الطائرة الدار البيضاء ـ جدة »[14]، بكتاب السنة الرابعة من الابتدائي. فالعربي سيذهب الى الحج، وتصاحبه العائلة الى مطار محمد الخامس، ويخصص باقي الدرس للكلام عن المطار واجراءات الحدود الجمركية وانطلاق الطائرة التي تقل على متنها العربي صوب جدة. فلا ذكر لأم القرى مكة، مع أن الحج لا يكون الى جدة، ولا إشارة الى المدينة المنورة ولا الى ساكنها عليه أفضل الصلاة وأزكى السلام، ولا أدنى تنبيه إلى أن الحج من الإسلام وركن من أركانه، بل سبق القول أن كلمة الإسلام لم ترد في المقررات على الاطلاق فكيف بالكلام عن الأركان ؟ فالسفر لحج بيت الله الحرام والسفر لأي بقعة أخرى من الأرض لمجرد النزهة في مقرر اللغة الفرنسية سيان !

قد ينتقدنا البعض فيما ضربناه من أمثلة عن غياب النشاط الديني من المجتمع الموصوف في المقررات بقوله أننا نحمّل درس اللغة الفرنسية ما لا يحتمل ونريد منه أن يكون درسا دينيا لا درسا لغويا غايته تمكين الطفل من النطق والتعبير باللغة الفرنسية، ولطمأنة هؤلاء نقول أننا لا نريد من درس اللغة الفرنسية أن يقوم مقام درس التربية الإسلامية فينص على أن الفجر ركعتان والظهر أربعة، ولكننا لا نرضى من درس مادة تصف الحياة الاجتماعية للمواطن المغربي وتعتمدها أساسا وقاعدة لتقديم النصوص أن تتجاهل الدين الإسلامي الذي يدين به المغرب وأن تجعل الطفل المولود على الفطرة، يعيش في رحاب مقررات منعزلة عن مجتمعه وما يلاحظه فيه يوميا من شعائر أسلامية. كما أننا لا نعيب على كون جمال أو فريد ذهب إلى البحر أو السينما أو المسرح أو السفر، أو خيم واستجم أو سافر وارتحل، ولكن نعيب على أن يذكرْ ذلك وأضعاف ذلك ويصمت الصمت المريب على كل ذكر لذهاب جمال أو فريد إلى المسجد، أو أدائه للصلاة، أو قراءته للقرءان، أو ذكره لله، أو سماعه للآذان، أو خضوره لدرس ديني.

ب ـ انعدام الرؤية الإسلامية :

1 ـ ورد بقرر السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في الدرس المعنون « سكنى البشر (Habitation des hommes) »[15] أن الإنسان الأول، قبل 600.000 سنة، كان يسكن بالكهوف والخيام ويقتات من القنص والصيد وبعض الفواكه، ثم كثر الناس فاجتمعوا على شكل جماعات وتعلموا ترويض البهائم وحرث الأرض، وبنوا بيوتهم من الحجارة وأغصان الشجر، والدرس كله محاط بصور يظهر فيها الإنسان الأول يصطاد ويحرث ويقطف ثمار الأشجار وهو على شكل شبيه بالقرد أو بالضبط،على الصورة التي حددها الانثروبولوجيون الذين تبنوا النظرية الدروينية للإنسان قبل مليوني سنة الى 35.000 سنة والذي سموه « بالإنسان الماهر » وزعموا أنه جد الإنسان الحالي[16].

وهذا التبني غير المباشر من طرف مقرر اللغة الفرنسية لآخر سنة من الابتدائي للنظرية الدروينية المزعومة حول أصل وتاريخ الإنسان إنكار لما صرح به القرآن من أن أصل الإنسان آدم عليه السلام. ودليلنا في ذلك قول الله تعالى : « لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسان في أَحْسن تَقْوِيمٍ، ثُمّ رددْناهُ أَسْفَلَ سافِلين إلّا الذين آمنوا وعملُوا الصّالحات فَلهم أَجْرٌ غيْر ممْنونٍ »[17]، أي عكس ما تدعيه النظرية الدروينية، لأن القرآن يصرح أن الإنسان الأول كان في تمام الكمال وحسن الخلقة ونبي من أنبياء الله، ثم هوت ذريته من بعده إلى أسفل سافلين إلّا الذين آمنوا وعملوا الصالحات. وقوله تعالى : « إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِنْ طِينٍ، فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ، فَسَجَدَ الْمَلَائِكَةُ كلهمأجْمَعون، إِلا إِبْلِيسَ اسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ »[18]،فسجود الملآئكة لآدم عليه السلام دلالة على تشريف الله له وتكريمه، وقوله تعالى نفخت فيه من روحي يتناقض مع النظرية القائلة بأن أصل الإنسان قرد أو غيره من الحيوان. وقوله تعالى : « وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ، وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ، وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا »[19]،وليس من التكريم في شيء أن يكونوا قردة أو أن يعيشوا عيشة الوحوش التي يزعم البعض أنهم كانوا عليها انطلاقا من نظريات وافتراضات غير ثابتة. ولقد ضرب الله لنا المثل في غير ما آية من القرآن عن القرون التي خلت من قبلنا وعن شعوبها مشيرا الى أنهم كانوا أشد قوة وآثارا في الأرض، وأنهم عمروها عمرانا وكان لهم بها جناتٌ وعيون، واتخذوا فيها مصانع لعلهم يخلدون، فهل هؤلاء على وصف ما ترويه لنا نظريات وافتراضات الخلق والنشء لبني الإنسان مثل ما ورد في الدرس المذكور ؟ إن إيمان الطفل بأن الإنسان قبل 600.000 سنة كان على ذلك الشكل الحيواني، مع أن القرآن يخبرنا أن الخليقة منذ آدم عليه السلام لم ينقطع عنها بعث الأنبياء والرسل ليذكروهم بربهم وشديد عقابه وعظمة رحمته وعطائه، سيجعله يومن بحقبة من حقبات التاريخ المفترض والمزعوم للجنس البشري ،وأقرب الى الإيمان والتمسك بتلك الرؤية الحيوانية المفترضة لتاريخ الإنسان،وأكثر بعدا ونفورا من التصديق بالرؤية الإسلامية لماضي البشرية.

من التربية في الاسلام

كلما ذكر الفرد أو المجتمع في نص من النصوص،برز الإسلام كمذهب لتصرفات ومعاملات ذلك الفرد أو المجتمع، وكلما ذكر الكون أو الطبيعة في درس من الدروس، تجلت عظمة الله ودلائل وجوده في كمال ودقة خلقه في ذلك الكون أو تلك الطبيعة.

2 ـ لم يتحرج درس السباحة في إظهار صور لنساء « بالمايو » يسبحن مع الرجال[19]، ونحن نعترف بأن هذا واقع نعيشه حيث اختلاط الرجال بالنساء في شواطىء البحار، ولكن نعلم كذلك أن الإسلام حرم أن تُظهر المرأة زينتها لغير ذي محرم، فكيف بها عارية أو شبه عارية أمام من هب ودب من الخلق ؟ ومن أراد الدليل الشرعي في ذلك فليرجع لقول الله تعالى : « قُلْ لِلْمومِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَلِكَ أَزْكَى لَهُمْ. إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ. وَقُلْ لِلْمومِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ، وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا مَا ظَهَرَ مِنْهَا، وَلْيَضْرِبْنَ بِخُمُرِهِنَّ عَلَى جُيُوبِهِنَّ، وَلَا يُبْدِينَ زِينَتَهُنَّ إِلَّا لِبُعُولَتِهِنَّ أَوْ آبَائِهِنَّ أَو آبَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ أَبْنَائِهِنَّ أَوْ أَبْنَاءِ بُعُولَتِهِنَّ أَوْ إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي إِخْوَانِهِنَّ أَوْ بَنِي أَخَوَاتِهِنَّ أَوْ نِسَائِهِنَّ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُنَّ أَوِ التَّابِعِينَ غَيْرِ أُولِي الْإِرْبَةِ مِنَ الرِّجَالِ أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ. وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ. وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا الْمومِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ »[20].

لقد كان الأولى من درس اللغة الفرنسية أن يتجنب ما يعيشه المجتمع من خروقات لشرع الإسلام أملا في تحسين الوضع المتردي الذي تعرفه أغلب الشواطىء في البلاد وقت الصيف.

إن السباحة من الرياضات الهامة والنافعة التي حث الإسلام على تعلمها حيث أمرنا النبي عليه الصلاة والسلام أن نعلم أطفالنا السباحة، ونحن حين نعيب على شواطئنا وضعها المتردي نعيب الاختلاط والسفور وما يصاحب ذلك من لهو ومجون ضار بالمجتمع مشجع للزنى والفحشاء والمنكر، راجين أن تخصص شواطىء للنساء كما خصصت شواطىء لبعض الأندية.

3 ـ ذكر السجائر دون أدنى تعليق (21)، ونحن نعلم أن بعض الجمعيات الوطنية والهيآت الدولية وبعض الحكومات الغربية والعربية تبذل الأموال الطائلة في محاولة محو آثار التدخين ودعوة الناس إلى الامتناع عن شربه، ومقرر السنة الأولى من تلقين اللغة الفرنسية لا يكتفي بذكر السجائر كنوع من أنواع الفواكه أو الخضراوات، بل لا يرفق الصورة وإسم السجائر بأدنى ملاحظة، ولو علق على الصورة بقول « التدخين مضر بالصحة » لكان أفضل، وإن كنا نرى الاستغناء عن ذكر السجائر في تلك السنة من التعليم أليق وأحسن. والملاحظ أن ذكر السجائر جاء للتعبير على حرف « C »، وكلمة قرآن بالفرنسية تبدأ بنفس الحرف « Coran »، وبذلك فصورة للمصحف الشريف أولى بالذكر وأحق بالنشر من صورة السجا ر المؤذي.

4 ـ حشو عقل الطفل بأساطير وأحجيات لا واقع لها ولا يعقل تصورها، كتلك التي وردت في درس « سندباد في خطر »[22]، حيث عزم سندباد على السفر الى الصين، وفي الغابة خطفه أحد النسور ووضعه في جزيرة نائية، ثم بفضل عروسة البحر ينجو سندباد من الهلاك حيث أخرجته هذه الأخيرة من الجزيرة، والدرس مرفق بصورة لعروسة البحر نصفها الأول آدمي ونصفها الآخر حوت، وسندباد بشكله التلفزي على ظهرها، والعاقل يعلم أن عرائس البحر لا وجود لها إلا في أساطير اليونان !

5 ـ ذكر ألعاب اللهو والميسر وضياع الوقت مثل لعبة « الداما » ولعبة « الدومينو »[23]، رغم أن لعب « الدومينو » غير مألوف ومجهول عند أغلب المواطنين بالمغرب، وغريبة هذه التزكية من طرف مقرر السنة الأولى من تلقين اللغة الفرنسية للعبتين مضيعتين للوقت للكبار والصغار بدل التركيز على لعب تنمي الفكر وتنشط الذهن. والأغرب أن كلمة « دومينو » (Domino) وردت للتعبير عن حرف « D »، وإسم الله بالفرنسية يرمز اليه بكلمة (Dieu) التي تبتدىء بنفس الحرف وهي أولى بالذكر، وإن كان ولابد من الصورة فليرمز إلى طفل في هيأة صلاة أو رافعاً يديه يدعو كأن يقال مثلا : « منير يدعو الله كثيرا » أو غير ذلك.

6 ـ إبراز بعض الدروس للوجه السيء من الطفل كالشراهة والاعتداء ونحوهما دون التعليق على ذلك بما يستحق من الدعوة الى التخلق بالخلق الحسن من طيبوبة في المعاملة، وقناعة في الأكل، وحلاوة في الكلام. ونكتفي بذكر ثلاثة دروس من كتاب السنة الرابعة[24] :

- الأول عنوانه : « أقلام الألوان (Les crayons de couleur) »[25]، ورد فيه أن نبيلا أطلع حسنا على علبته لأقلام الألوان، فبدأ يتدولها بالاطلاع تلاميذ القسم الواحد تلو الآخر، وعندما دق جرس الاستراحة، جمع نبيل ألوانه إلا أنه لاحظ غياب القلم الأصفر. وفي الساحة يتبادل التلاميذ التهم، فرضوان يدعي أن القلم عند ياسين ويضحك الجميع إلا ياسين الذي يتجه نحو رضوان ويلكمه على أنفه، ويقول الدرس بما أن رضوانا لا يحب اللكم، لكم بدوره خالدا الذي انطلق صوب نبيل ولكمه ثم تسقط الأقلام ويدخل الجميع في صراع محتد. أما نبيل فيعود بأقلامه المنكسرة الى منزله غضبان وهنالك يسمع والده يصيح عندما كسر برجله قلمه الأصفر أمام باب غرفة الضيافة، وينتهي الدرس.

ونلاحظ أن الدرس منسوج على صراعات أفلام رعاة البقر الذين بعد سكرهم بإحدى الحانات، يلكم بعضهم البعض دون ذنب سابق ويكسرون زجاج الحانة وكراسيها وكل ما هو تحت أيديهم، وحتى بمثل هذه الأفلام نرى « شريف » المدينة يتدخل ليضع حدا للصراع والمضاربة، أما مدرسة نبيل، فحارسها العام ومديرها وأساتذتها وجل مسؤوليها في غياب تام عن ما يجري في الساحة، أغلب تلامذة القسم يتبادلون اللكم ويسقطون أرضا يضرب بعضهم بعضا ولا من ينبه إلى أن ذلك يعتبر من سيء الاخلاق ودنيئها، ولا أحد من التلاميذ يتقدم فيصلح بين أصدقائه،

مع العلم أن الدروس يراد منها التربية قبل تعليم اللغة، وليس من التربية ذكر أطفال يعتدي بعضهم على بعض، ويلكم أحدهم الآخر، دون التعليق على ذلك بما يستحق من احترام لحرمة المدرسة، وعدم الضوضاء والمشاجرة وقت الاستراحة، واجتناب الغضب والاعتداء على الغير.

ونعيد الكرة بالقول أن هذا الوصف إذا كان ينطبق على سكارى رعاة البقر فانه لا ينطبق على مجتمعنا المغربي، فأن يضرب رضوان خالدا ويرد خالد على رضوان أمر طبيعي بكل أنحاء العالم، ولكن أن يضرب ياسين رضوانا فيتجه رضوان الى خالد يلطمه وينطلق هو بدوره إلى نبيل يلكمه فهو أمر غير معتاد عند أطفال هذا البلد، حتى سيئو الخلق منهم، وإن كان المهم عندنا غياب الإرشاد والتنبيه لسوء هذا النوع من التصرف من طرف التلاميذ داخل وخارج المدرسة، وعدم اغتنام فرصة الدرس للإشارة الى أن الإسلام يأمر بالسماحة والعفو والصلح بين المتخاصمين وعدم الاعتداء على الآخر، واحترام قوانين المدرسة وغير المدرسة.

- الثاني عنوانه : « لعبة العروسة (Le jeu de la mariée) »(26)، ورد فيه أن البنات كن يلعبن لعبة العروسة، إذا بطفل يحثو بيديه حفنة من تراب ويلقيها في وجه العروسة وتصيح وينزعج الجميع ويركضون، ثم يذكر الدرس أن امرأة جاءت توزع الصفعات على الصبية وتحمل البنت كحملها لعلبة من العلب إلى أمها. فهذه المرأة لم تنكر على الطفل فعلته، أو أدركت التي ذر في عينيها التراب، بل وزعت الصفعات على الصبية وأخذت البنت لأمها، فالطفل المعتدي لم يذكر الدرس أنه صُفع، أوزجرأو عُوقب أو نُبه الى عدم الاعتداء على الغير، ولكن البنات صفعن،كأن البنات لاحق لهن في اللعب، أو يعتبرن مسؤولات عن كل شجار يقع وإن لم يساهمن فيه.

- الثالث عنوانه : « الطفل الشره (Lénfant gourmand) »(27)، يحكى فيه أن فريدا أتى على الأكل كله الذي أعدته أمه، وبما أن الأكلة كانت رأس كبش فإن الأم تسأله بعد ان ترك الرأس عظاما عن عينيه وأذنيه ولسانه وجلده،ويجيب أنه قد يكون أعمى أو أخرس أو أبكم أو أقرع،ثم ينتهي الدرس دون أدنى إشارة الى ضرورة القناعة في الأكل وغيره، فلا أم فريد الغاضبة تنبهه الى ضرورة الاتصاف بالقناعة وأن الشره والنهم في الأكل لا تنفع في علاجه المراوغات الكلامية، ولا ذكر بأن والد فريد ذكّر إبنه بوجوب التأدب بآداب الإسلام في الأكل والشرب وأنه من العيب الأكل قبل الناس علاوة على أكل حق الناس، لقد غاب الإسلام فغابت تعاليمه!

وأخيرا، نرى أن نكتفي بهذه الملاحظات البسيطة حول مقررات اللغة الفرنسية بالمرحلة الابتدائية بعد أن تجلى لنا في الأمثلة التي ضربناها غياب النشاط التعبدي وانعدام الرؤية الإسلامية السليمة من نصوصها ودروسها. مع الإشارة إلى أن قاصمة الظهر في هذه المقررات هي عدم ذكر الموت. فحياة الأسر النموذجية التي نسجت عليها الدروس أبدية وألزية وعجائزها لا يموتون ولا تعرف حزنا ولا مأتما، فالطفل ينهي المرحلة الابتدائية وهو لا يعرف ما سيقوله لجاره أو لصديقه الأجنبي، أو ما يقوله الفرنسي لأخيه الفرنسي حين يصاب بفقدان أحد أهله.وذكرت الموت لكون أضعف ضعاف الايمان يذكر الله حين موت أحد أقاربه، وقلت في نفسي لعل في دروس المقررات ذكر لموت جد أو جدة بعد مرض انعدم معه الشفاء يرغم القائمين على إعداد المقررات على ذكر الله والقرآن والصلاة، ولكن خاب ظني، فالموت لا ينبغي ذكره للاطفال ولا يعتبر نشاطا من أنشطة الفرد بل هو حد نهائي لنشاطه ! واذا علمنا أن المرحلة الثانوية كذلك لم يرد بها ذكر للموت وللتساؤل عن ما بعده وما يصاحب ذلك من صلاة وتذكير بالبعث ويوم الحشر، أدركنا أن عدم ذكره قد لا يكون سهوا أو نسيانا وأنما هو أمر دعت له فسحة الأمل والمسح الناعم الباسم لأوجه الحياة ! حتى الموت في سبيل الله والاستشهاد لاسترداد ما أغتصبه الاستعمار الكافر من أجزاء الوطن جرى عليه ما جرى على الموت العادي ودخل طي الكتمان.

من الدلالة على صلاحية البرامج التعليمية بدولة ما وفعاليتها تكيفها مع الايديولوجية التي تنهجها تلك الدولة عن طريق تغلغلها إلى درجة التشبع في كل المواد.

وهنا، لا يسعنا إلا الاستغراب، والأمل في أن تعيد وزارة التربية الوطنية تحريرها لمقررات اللغة الفرنسية لكونها تصف مجتمعا أقل ما يمكن القول عنه أنه غريب عن المجتمع المغربي. فإذا لم تذكر كلمات الله والرسول محمد عليه الصلاة والسلام والإسلام والقرآن في المقررات، وشطب على المسجد الذي هو المكان الممكن للطفل فيه استدراك ما غاب من المقررات، وغابت الإشارة الى أن يوم الجمعة يوم ذهاب للمسجد، فإن الأقفال قد أحكمت على الدين الإسلامي ووصدت الأبواب في وجهه كي لا يلج فكر الطفل وقلبه من باب اللغة التي كادت تطغى على اللغة الأم، بدل أن يكون من خلالها حاضرا مع الطفل في حركاته وسكناته ورغباته وأشواقه، حين خروجه

للنزهة أو ذهابه للسرك، حين السباحة وحين اللعب، رغم أن ديننا الحنيف ذهب أبعد من ذلك فصاحب المرء حتى في الخلاء وحين قضائه حاجته.

والإصرار على تدريس التربية الإسلامية كمادة مستقلة ومعزولة عن غيرها من المواد الأخرى يجعل ايجابية تدريسها ضربا من المحال، واقبال التلميذ على تعلمها والاستمساك بأفكارها وتعاليمها شبه منعدم.

إن رغبتنا من دروس اللغة أن تواكب ما يلقن التلميذ من تربية، وأن توقظ مشاعره الخيرة بالمثل والقصة وتنص بما تقتضيه الحكمة على إسلامية المجتمع الذي تحكي عنه، ذلك أنه من خصائص التربية فى الإسلام أن تبرز شريعته وأخلاقه في كل تصرفات المسلم مع نفسه ومع غيره، وعلى وسائل التربية في المجتمع المسلم أن تحرص طبقا لهذه الخاصية، على أن يصحب الإسلام التلميذ والطالب في كل مادة من المواد. فكلما ذكر الفرد أو المجتمع في نص من النصوص، برز الإسلام كمذهب لتصرفات ومعاملات ذلك الفرد أو المجتمع، وكلما ذكر الكون أو الطبيعة في درس من الدروس، تجلت عظمة الله ودلائل وجوده في كمال ودقة خلقه في ذلك الكون أو تلك الطبيعة.

إن تناولنا لمقررات اللغة الفرنسية بالابتدائي بالدرس والنقد نتج عن كون الواقع الذي تحكي عنه دروسها غير واقع المجتمع المغربي فضلا عن استحسان التطرق لمجتمع أفضل وأحسن وأمثل من الواقع في مذاهب التربية والتعليم.

2) المرحلة الثانوية

اذا كانت مقررات اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية قد امتازت بكونها اتخذت من حياة أسر وعائلاتٍ نموذجية مغربية محوراً لدروسها، وحاولت جاهدة إبراز الحياة الاجتماعية المغربية في نصوصها وإن أخفقت في ذلك، فان مقررات الثانوي تنكرت في معظم دروسها لهذا المجتمع وراحت تحكي عن مجتمعات غربية وتصف واقعا بعيدا عن واقعنا، ومجتمعا غربيا عن مجتمعنا، وتثير تساؤلات بعيدة عن اهتماماتنا الوطنية وواجباتنا الدينية، واذا ما حدث أن التفتت المقررات الى المغرب فبمنظور غربي تشعر من خلاله بالنظرة الاستعمارية والأسلوب الاشمئزازي الذي حيكت به نصوصه، فحتى الصور لم تنج من هذا التوجيه حيث أغلب الصور بالمقررات عرض لمناظر أوروبية مع وجود شبيهاتها، إن لم نقل أحسن منها أحيانا، في وطننا الجميل.

ويلاحظ المطلع على مقررات اللغة الفرنسية بالثانوي بسلكيه الأول والثاني أنها أعدت بنوع من العجالة حتى أنها سكتت عن كل ذكر لدين المغرب وتاريخه سواء منه القديم أو المعاصر، ولم ترد ولو أدنى إشارة لثقافته الإسلامية ومعالمه الأثرية والتاريخية ومعاركه البطولية التي خاضها ضد المستعمر والتي حركتها الغيرة على الإسلام ووجوب الجهاد في سبيله. وقد تخللت دروس هذه المقررات آراء علمانية صرفة واستهزاء بالدين والإيمان بالغيب سنعرض لبعضها بالبسط والتحليل. ولا نرى فائدة في التأكيد على أن النشاط الديني غائب عن جميع المقررات، لقد أشرنا إلى أنها لا تتحدث عن المجتمع المغربي الا رمزا، فكيف تتحدث عن دينه ؟ وقلنا أنها تهزأ بالإسلام فكيف تشرحه أو تدعو إليه ؟

إن عرض نصوص تمس بالدين وبمقدسات الأمة لا يبرر وجودها في المقررات الإشارة الى كاتبها الأجنبي الذي اقتبست عنه أو الكاتب الغربي الذي نقلت منه، فكيف يفلح درس التربية الإسلامية في بناء الفرد المسلم وتعريفه بدينه ودرس اللغة الفرنسية يدعو لنبذه والنفور منه ؟ لقد أشرنا في بداية مقالنا إلى لزوم وجود ترابط بين تدريس الدين وتدريس باقي المواد، فكيف نقبل ونرضى بالعكس ونعزل درس التربية الإسلامية في قصره البهيج المنعزل عن البلاد والعباد، ونطلق العنان لدرس اللغة الأجنبية يصول ويجول في تركيزه على أساطير آلهة اليونان، وتزكيته ودعوته للسفور والتبرج، واستهزائه بالإسلام وبشعائر الإسلام ؟

إننا سوف لا نعرض لمقررات الثانوي كتابا كتابا[28]، ولكن سنلخص ملاحظاتنا في بعض النقط التي نرى من الواجب ذكرها وإثارة الانتباه اليها عسى أن يتحرك المسؤولون بوزارة التربية الوطنية فيدركوا خطرها وسوء أثرها في تربية أطفالنا وفلذات كبدنا بإعادة صياغتها طبقا لما يقتضيه المنهج السليم والاخلاص لله والنصيحة لعباده.

وتجدر الإشارة الى أننا خلال عرضنا لملاحظاتنا الموجزة حول مقررات الثانوي رأينا من اللازم نقل الدرس أو الجزء الذي يهمنا من الدرس بنصه الفرنسي كما ورد في كتاب المقررات مرفقا بترجمة لمعانيه رغبة منا في أن نكون أمناء عند النقل، نزهاء حين النقد، ولنظهر اننا لا نتقول على المقررات، فلقد تركناها تتحدث بنفسها عن السموم التي انسلت من بين ثناياها، مردفين بعد ذلك شرحها ونقدها بما تيسر لدينا من أفكار ومعلومات.

أ - جهل بالإسلام :

ورد بكتاب اللغة الفرنسية للسنة السادسة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب، درس عنوانه : « هذه الآلهة التى يعظمها الهنود »(29)، فيه إشارة للمسلمين ولصلاتهم لا تمت الى الإسلام والمسلمين بصلة، زيادة على وضع الإسلام والبوذية في نفس الكفة، ثم ادعاء أن الأديان لا يفهمها إلا من خصص حياته للغوص في أدغالها لعله يرى فيها بصيصا من نور. يقول الدرس :

هذه الآلهة التي يعظمها الهنود

« يجتمع المسلمون لأداء صلاة جماعية أسبوعيا، ويسجدون جميعا تجاه مكة مرتلين بلحن جماعي آيات من القرآن. أما الهندي فيصلي وحده، مختارا بنفسه إلهه الشخصي، المنبثق عن الإله الواحد، في مجمع من الأرباب مدهش يحوي 3 ملايين من الآلهة. **إن الدين دغل من الأدغال معقد بحيث أن بعض الأولياء وحدهم، الذين خصصوا حياتهم لدراسته، يستطيعون أن يروا فيه بصيصا من النور ».**

دومينيك لابيير ولاري كولينس
(هذه الليلة، الحرية)

• **أولا** : الدرس فيه من السموم ما فيه، ولكن هذه الفقرة وحدها تكاد تكفي إما لتفجير غضب التلميذ الشديد الإيمان على المقررات ودرس اللغة الأجنبية الأولى(30)، وإما لقتل ما تبقى من اليقين وآثار الفطرة عند التلميذ ضعيف الإيمان. على كل، فهذه القنبلة « اللغوية » بمفردها كافية لهدم ما بناه درس التربية الإسلامية منذ سنوات التعليم الابتدائي !

• **ثانيا : لو أطلعنا على هذا الوصف في مقرر من مقررات اللغة ببلد غربي لجاز لنا أن نكتب للسلطات ونشتكي لدى المسؤولين منبهين إلى أن الوصف الذي وصفت به صلاة المسلمين غريب عن الإسلام وعن شعائر الإسلام، وداعين إياهم إلى وصف شعائر الإسلام بالوصف الصحيح كما نص على ذلك دينه وتعاليمه، فكيف ونحن في بلد مسلم وأهله مسلمون منصوص في دستوره على أن دين الدولة الرسمي الإسلام، والوصف في مقرر رسمي أقرته سلطات رسمية ؟!**

• **ثالثا** : الجهل بالإسلام وبتعاليمه وعباداته صبريح في الجزء الذى أوردناه من الدرس، فالتلميذ الذي حان وقت بلوغه في هذه السنة من التعليم يفهم من الدرس أن المسلمين يدينون بدين معالمه كالتالي :

- يجتمع أفراده مرة واحدة في الأسبوع لأداء الصلاة،
- صلاته هذه عبارة عن سجود تتلى فيه آيات القرآن بلحن جماعي،
- لا يفهم طلاسيمه إلا خبير بشؤون الدين كرس عمره لدراسته.

أما إذا اجتمع جهل المقررات بجهل الأستاذ، فتلك هي الطامة الكبرى ! ولينعق درس التربية الإسلامية ما شاء، فهذه القنبلة الموقوتة لن يتدارك انفجارها إلا أستاذ اللغة الفرنسية العارف بدينه، المدرك لمسؤولياته تجاه ربه ومجتمعه.

8 - CES DIEUX QUE VENERENT LES HINDOUS

1 — Les musulmans se regroupent pour une prière commune hebdomadaire, se prosternent ensemble en direction de La Mecque et psalmodient en chœur les versets du Coran. L'hindou prie seul, choisissant lui-même son Dieu personnel, émanation (1) du Dieu unique, dans un panthéon (2) stupéfiant de trois millions de divinités. La religion est une jungle si complexe que seuls quelques saints hommes, ayant consacré leur vie à son étude, peuvent y voir clair.

Dominique LAPIERRE et Larry COLLINS
(Cette nuit la liberté)

• رابعا :وضع الدرس الإسلام والبوذية في كفة واحدة، وشتان ما بين لإثنين، فالإسلام دين سماوي رباني له من الآيات والبراهين ما يدل على صحته ويشهد على حقيقة شريعته، أما البوذية فدين بشري مزعوم أسطوري وخرافي لا يستند إلى حجة ولا يدعمه دليل. والأدهى من مساواة البوذية بالإسلام، أن فقرات الدرس الباقية والتي لم نر فائدة في عرضها استمرت في شرح البوذية ونظرتها للكون، ولم تذكر الإسلام بشيء إلّا إشارة تشير الى أن اختلاف الإسلام عن البوذية ليس على المستوى الميتافيزيقي فحسب، بل كذلك على المستوى الاجتماعي. ولعله من لطف الله بالتلميذ أن سكت الدرس عن شرح نظرة الإسلام للكون والمجتمع، وإلّا لكان طلع علينا بوصف أغرب من وصفه للصلاة ولجعل بين الإسلام والبوذية صلة ونسبا !

• خامسا : هنلك إشارة خفية، بل جلية، الى أن الهندي يتمتع بالحرية في دينه أكثر من المسلم حيث أن الأول لديه حرية في اختيار الهه الشخصي، المنبثق عن الإله الواحد، في مجمع يضم ثلاثة ملايين من الآلهة (!) ويفهم التلميذ من كلمات الدرس ومفرداته أن الهنود في هذا الباب أفضل حالا من المسلمن الذين هم ملزمون بالاجتماع أسبوعيا لقراءة القرآن جماعة وهم سجود، بيد أن الهنود يتمتعون بالانفراد بالصلاة وحرية اختيار الاله في عالم لاهوتي، لا يمكن أن يضيق به صدرهم، يضم 3 ملايين إله !!

• سادسا : خُتمت الفقرة بعبارة علمانية صريحة مفادها أن الدين دغل من الأدغال، لا يستطيع الغور في غاباته الكثيفة إلا الأولياء المتخصصون المتفرغون لدراسته، ويلزمهم قضاء عمرهم في الدراسة والبحث عساهم يجدون فيه بصيصا من النور. وتأتي العبارة بعد ذكر دين المسلمين ودين الهنود، والإشارة الى صعوبة التوفيق بين الأديان ودراسة عالم لاهوتي يضم 3 ملايين إله (!)، والاستحالة على غير الراهب والفقيه الزاهد معرفة شيء من الدين أو فهمه، ولو أنفق في ذلك جل أوقاته وسنوات حياته ما استطاع أن يتعرف في تلك الأدغال إلا على الشيء اليسير، ولعمري إنها لدعوة صارحة واضحة وضوح الشمس نهارا لنبذ الدين والنفور منه بإظهاره عسير الفهم شديد الظلمة في الأفكار كثير التعقيد في الآراء، **ولم يذكر الإسلام أول الدرس إلا ليدخل في سياق العبارة المذكورة التي يريد النص أن يجعل منها قاعدة عامة تجري على جميع الأديان بما فيها الإسلام. فمتى كان الإسلام عسيرا ؟ ومتى صعبت دراسة الإسلام ؟ ومتى كان فى الإسلام رجال دين ينحصر فهمه فيهم ؟ ومتى كان الإسلام يدعو للرهبنة ويطلب من الفرد تخصيص عمره لدراسته والانشغال بفقهه طول الحياة دون سواه ؟ وكيف أصبح الإسلام دغلا من الأدغال وغابة مخيفة من الغابات ؟ وكيف أضحى الإسلام بالمقررات صلاة اسبوعية يقرأ فيها المومنون به آيات القرآن وهم سجود ؟ اللهم إن هذا جهل بالإسلام نستنكره، ودعوة لنبذه نرفضها، آملين أن تتحرك غيرة المسؤولين فيزيلوا مثل هذه السموم.**

• سابعا : بعد كل ما ذكر، يستغرب البعض من نفور التلاميد خاصة في السنوات الأخيرة من الثانوي، من درس التربية الإسلامية ويعجبون لكثرة الغياب في فتراتها، وهذا درس اللغة الأجنبية يهمس في أذن كل منهم : « لا حرج عليك في عدم الاهتمام بدرس التربية الإسلامية أو الغياب عن فتراته، ولا ذنب عليك إن لم تعمل بما يوصيك به، فانك لن تفهم محتواه ولو كرست لذلك جل أوقاتك وسنوات عمرك » !

> **إن الدين دغل من الادغال معقد بحيث أن بعض الاولياء وحدهم، الذين خصصوا حياتهم لدراسته، يستطيعون أن يروا فيه بصيصا من النور.**
>
> السنة السادسة من التعليم الثانوي

• ثامنا وأخيرا : **ما هي الفائدة الفكرية واللغوية من ذكر مثل هذه الدروس واقتباسها ؟ وما الداعي لاختيارها دون سواها ؟ هل نفتقر الى النصوص ؟ فعديد هم الكتاب والمستشرقون الذين كتبوا عن المغرب وأحسنوا الكتابة من فرنسا نفسها، وكثير هم الكتاب المسلمون الذين كتبوا عن الدين الإسلامي والمجتمعات الإسلامية بالفرنسية** أمثال الدكتور عبد الله دزار في كتابيه « مدخل لدراسة القرآن » و « دستور الأخلاق في القرآن » اللذين كان لهما دوي وصدى بفرنسا وخارجها ونال بهما درجة الدكتوراه بميزة حسن جدا من أكبر جامعة فرنسية[31]، وأمثال مالك بن نبي المفكر الجزائري المشهور صاحب المؤلفات العديدة بالفرنسية وعلى رأسها كتابه « الظاهرة القرآنية » والتي لا يجهلها المثقفون المهتمون بالعالم الإسلامي بالديار الفرنسية ومفكرو هذا العالم نفسه، عليهما رحمة الله معا، **وجرائدنا الوطنية بالفرنسية قبل الاستقلال وإبانه فيها من النصوص الهامة والنافعة من طرف رجالات الفكر وقادة الكفاح ما يغني عن نشر هذه السموم والافتراءات على ديننا الحنيف.** ولو ذكر الإسلام ذكرا يليق بمقامه في درس آخر لهان الأمر، فكيف اذا

غاب شريعة واخلاقا من مقررات اللغة الفرنسية بالثانوي بأتمها ؟ لقد أحكمت المقررات أقفالها عن الإسلام، فبعد أن جرد وصف المجتمع من كل ما هو ديني في المرحلة الابتدائية، انسلت الى نصوص المقررات أفكار علمانية بالمرحلة الثانوية ! ومن حاك في نفسه أننا نبالغ،فليرجع إلى نصوص المقررات وليعكف على دراستها وتحليلها، فلا نخالف أنه سيشاطرنا الرأي إذا كانت له غيرة على دينه وحب بأن يرى الإسلام شامخا في وطنه.

2 ـ جاء في درس من دروس مقرر السنة الخامسة من الثانوي، شعبة الآداب، عرض للحياة الدينية التى كانت تعيشها مجتمعات المغرب العربي قبل استعمار الجزائر العاصمة،أي في ثلاثينات القرن الماضي،مقتبسا عن لوسيت فالانسي[32]. ورغم أن العرض فيه بعض الحقيقة عن واقع تلك المجتمعات إلا أنه لا يعد بحال من الأحوال وصفا للدين الإسلامي الصحيح والمجتمع الإسلامي الأصيل. ولو انفرد درس واحد من الدروس الواردة بالمقرر بعرض سليم للدين الإسلامي والمجتمع الإسلامي لما عاتبنا على الدرس المذكور مهما فيه من شبهات. ولكن غياب الفهم السليم والعرض الأمين لمفهوم الإسلام ونظرته للكون والحياة يجعل من الدرس المشوب بالنظرة الاستعمارية الساخرة درسا خطيرا على فكر التلميذ وفهمه لدينه الحنيف. وفي ما يلي ترجمة الدرس بأتمه مردفا بملاحظاتنا حول ما جاء فيه :

« في مجتمعات المغرب العربي، تجري الحياة الدينية في محيط اجتماعي محدود. مسجد على الأقل في كل قرية، أو خيمة تقوم مقامه في الدواوير، كل منهما يستعمل كذلك كمدرسة للأطفال، كتعبير عن اعتناق الإسلام وتيسير لأداء الواجبات الدينية. لكن للمسجد إضافة في كل أنحاء المغرب العربي، ألا وهي ضريح الولي المحلي. هذا الأخير في كثير من الأحيان من الأسلاف، وأحيانا هو المؤسس الواهب إسمه للقرية، يعبر عن الانتقال على الصعيد الديني للهيكل العائلي الذي بنيت عليه الجماعة. في الحقيقة كل قبيلة تؤمن بعدة أولياء وزعت أضرحتهم على أرضها ويخضعون لشعائر تنقص وتزداد حماسا.

إن دورهم الفلاحي أكيد، الولي هو الحافظ لمواسم الحصاد، وخزائن الحبوب غالبا ما تكون بجنب الضريح. أنه يبعد اللصوص، ويستعمل أحيانا كملجأ، يصعب حتى على الحاكم أن ينتهك حرمته. كثيرا ما تعبر أسطورة الولي عن دوره الفلاحي، إما أن معجزاته مكنت الجماعة من مواجهة الضرائب، وإما أنه فجر الينابيع لسقي الأراضي القاحلة، الخ...

أبعد من ذلك، الولي له دور اجتماعي في المحافظة على وحدة الجماعة، إن القيام بشعائره يمكّن من تنظيم تظاهرات جماعية، حج سنوي إليه قبل أو بعد فترة الأشغال الفلاحية الكبرى : أعياد النذور ـ العوّادة ـ التي للأكل المشترك فيها دلالة على الاتحاد بين أعضاء الجماعة أو الالتحام بين القبائل المختلفة : « الزوايا ». هذه الأخيرة بخلاف الأضرحة، يتعدى نفوذها حدود القبيلة أو القرية وحدود حلفائها. إنها تضم المومنين من كل الأنحاء الجغرافية وتعتبر وسيلة تمكن الفرد من التخلص من إطاره العائلي الطبيعي واختيار إطار آخر. إن الانضمام إلى « زاوية » يصدر عن مسعى فردي. هذا الشكل الديني ذي الحيوية الكبرى في نهاية القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، يدمج الإسلام القوي في مجموع الأمة الإسلامية أكثر من شعائر الضريح.

إنه لم يفلح في الاندماج إلا بصعوبة : الإسلام هنا لم يمحو آثار العقائد الفلاحية التى لا تدين له بشيء، كتلك الاحتفالات بمناسبة عاشوراء التي يحييها البرابرة في الأطلس الكبير والأطلس المتوسط بالمغرب : احتفاء بذكرى موت عجوز، يقيم البرابرة مآتم احتفالية : ثم يحتفلون ببعثه في شكل رجل شاب يزوجونه بإلهة الخصوبة. هذا الزواج يتبعه عيد حب يحتفَل فيه بزواجات الحلف. في النهاية تحرق إلهة الخصوبة. هذا الطقس للاتحاد الجنسي وللخصوبة موجه

Texte 26

Dans les sociétés maghrébines la vie religieuse s'organise dans un espace social restreint. Une mosquée au moins, dans chaque village, une tente qui en tient lieu dans les douars l'une et l'autre servant aussi d'école aux enfants symbolisent l'adhésion à l'islam et permettent de s'acquitter de ses devoirs religieux. Mais la mosquée a pour complément dans tout le Maghreb le marabout le Saint local. Celui-ci, souvent ancêtre et parfois fondateur éponyme (1), est la transposition sur le plan religieux de la structure familiale sur laquelle repose la société. En réalité chaque tribu reconnait plusieurs marabouts dont les tombes sont dispersées sur son territoire et font l'objet d'un culte (2) plus ou moins fervent.

Leur fonction agraire est certaine — le marabout est le protecteur des moissons, les réserves de grains sont souvent entreposées auprès du tombeau — il éloigne les voleurs ; il sert parfois d'asile que le souverain lui-même craindrait de violer. Très fréquemment, la légende du saint exprime cette fonction agraire, soit que ses miracles aient permis au groupe de faire face à l'impôt, soit qu'il ait fait jaillir l'eau fécondante dans les terres stériles, etc..

Mais plus encore, le marabout a une fonction sociale de conservation de l'unité du groupe. Son culte, en effet, donne lieu à des manifestations collectives : pélerinage annuel avant ou après la période des grands travaux agricoles ; fêtes votives — ouada — où le repas partagé est l'affirmation de la solidarité entre les membres du groupe ou de l'alliance entre tribus différentes : les confréries. Celles-ci au contraire des marabouts, débordent les frontières de la tribu ou du village, et de leurs alliés. Elles rassemblent des fidèles de toutes provenances géographiques. Elles sont un moyen pour l'individu de s'affranchir du cadre familial naturel, et d'en choisir un autre. L'adhésion à une confrérie procède d'une démarche individuelle. Cette forme religieuse, d'une grande vitalité à la fin du XVIIIe siècle et au début du XIXe, plus que le culte des marabouts, intègre l'islam rural à l'ensemble de la communauté musulmane.

Elle n'y réussit qu'imparfaitement : l'islam, ici, n'a pas fait disparaitre des rites agraires qui ne lui doivent rien. Telles ces cérémonies de l'achoura que célèbrent les Berbères du Haut Atlas et de l'Anti-Atlas marocain : commémorant la mort d'un vieillard, les Berbères lui font des funérailles solennelles : puis ils fêtent sa résurrection (3) sous l'aspect d'un jeune homme qu'ils unissent à une « déesse » de la fécondité. Cette union est suivie d'un fête d'amour au cours de laquelle les mariages du clan sont célébrés. Enfin, la « déesse » de la fécondité est brûlée. Rite d'union sexuelle et de fécondité destiné en même temps à soutenir le soleil dans sa course, cette cérémonie est étrangère à l'islam orthodoxe et le Maghreb en connait bien d'autres. Les régions berbérophones apparaissent ainsi comme les meilleurs conservatoires des religions pré-islamiques. Plus on s'éloigne vers l'est, moins elles ont laissé de témoins.

D'après Lucette VALENSI
« Le Maghreb avant la prise d'Alger »

Texte de 512 mots à résumer en 130 mots environ

(1) **Le fondateur éponyme :** *se dit d'une divinité d'un saint qui donnant son nom à une ville l'a sous sa protection.*
(2) **le culte :** *honneurs que l'on rend aux dieux, aux saints.*
(3) **la résurrection :** *retour de la mort à la vie.*

465

يقول الدرس :

الكتّـاب

لقد عرفت الكتّاب لمدة من الزمن، كان يطلب مني أن أتمرن على فن الخط لأنه، كما كان يردد الفقيه، يوصل رأسا إلى الجنة.. إن اللوحة الصغيرة التي ينبغي أن تتجلى فيها معرفتي بقيت بيضاء مدة طويلة، لم أكن أعرف الكتابة ولا تقليم قلم العود، كنت أضع اللوحة على فخداي، كرمز عديم الجدوى. أما الفقيه، فهو بطريك (شيخ) قريب من الله بلحيته وسلطته، كان يعلمنا بعض المناهج لتقوية الذاكرة. إن ذاكرتي تنشرح بغموض، ثم تصير بسرعة كتفاحة عفنة. مبكرا عرفت التصرف الفاشل، الإدراك الحسي للغةٍ مزدوجة. وقتي في صياح لما لا طائل تحته لساعات طويلة، مرهق بالصداع، تحت النظر المحتقر للبطريك (الشيخ). أيام وقت متشابه، مختصر في مكان محدود حيث دائرة الأطفال المسجونين في أجسادهم مغلقة حول ألوهية تتلذذ بإحداث الألم لدى الغير. هذا البطريك الذي كانت تعوله جماعة الحي كان يأكل أحيانا بحضورنا، كنا نلتفت تجاه الحائط وهو منهمك في الاستهلاك. وأنا أصيح تجاه الحائط، كنت أحلم بالهروب. لكن مغلوبا، كنت أقاوم الدموع، أقاوم الفشل.

أمام أبي كنت أحني الظهر، وامتثل لأداء دور العبد المتواطىء. كنت أنتقم منه بسرقة النقود لصالح إخوتي أو برسم رعاة بقر متراصين ممسوخين يكادون يحسنون قبض المسدس فوق مكتبه... كنت أشهد كذلك المشاهد الرهيبة للقرع بالعصا على باطن القدم عندما ينفجر غضبُ السيد. ممسكا للضحية بقوة، كانت تسقط من بعد كلعاب صغير على حصير الصفصاف. كنت أفر وقت الصلاة، وكانوا يصفونني بعديم التربية : «والتقي من جديد بدكتيك الشارع »[38].

6 - L'ECOLE CORANIQUE

*(**L'AUTEUR :** Abdelkébir KHATIBI est né à El Jadida en 1938. Après des études de sociologie en Sorbonne, il publie sa thèse de IIème cycle sous le titre « Le Roman Maghrébin » (1968). Il enseigne actuellement la sociologie à l'Université de Rabat. Il collabore à plusieurs revues. Il a notamment écrit pour le théâtre : « La mort des artistes », « Le Prophète dévoilé ». En 1971, il a fait paraître « l'autobiographie d'un décolonisé » : « La Mémoire tatouée ».)*

J'avais fréquenté l'école coranique pendant un certain temps. On me demanda de m'exercer à la calligraphie (1), parce qu'elle mène, nous répétait le fqih, droit au paradis. Pour écrire sur la planche en bois, il fallait tailler un roseau fin, le tremper dans une écritoire profonde, et recomposer patiemment les paraboles (2) coraniques jusqu'à la vision chantante.

La petite planche sur laquelle devait se développer mon savoir resta longtemps blanche, je ne savais ni écrire, ni aiguiser la plume de bois ; je posais la planche sur mes genoux ; comme un symbole inutile. Le fqih, patriarche (3) très proche du bon Dieu par sa barbe et son autorité, nous enseigna quelques procédés mnémotechniques (4). Ma mémoire s'épanouit vaguement, puis elle devint vite une pomme gâtée. Très tôt, je connus l'acte manqué, la perception d'un double langage. Mon temps à crier n'importe quoi, pendant de longues heures, assommé par le bruit, sous le regard méprisant du patriarche. Journées d'un temps linéaire, réduites à un espace limité où le cercle des enfants prisonniers de leurs corps se refermait autour d'une divinité sadique (5). Ce patriarche que faisait vivre la communauté du quartier mangeait parfois en notre présence, on se tournait contre le mur pendant qu'il consommait. Criant face au mur, je rêvais de fuite. Désarmé, je résistais aux pleurs, à l'échec.

Devant le père je pliais l'échine, me conformais (6) à un rôle d'esclave complice. Je me vengeais en lui volant de l'argent pour le compte des frères ou en dessinant sur son bureau des cow-boys monolithiques et fades sachant à peine tenir un révolver. Tout cela ne fit aucun drame, je continuais à trimbaler ma vie ennuyé et docile. La rue me prenait, je me faufilais dans le labyrinthe (7) où tout pouvait jaillir : des chats errants, des yeux de femmes entre les portes ou près de la maison, des jnouns derrière les figues de Barbarie. J'assistais aussi aux terribles bastonnades sur la plante des pieds quand éclatait la colère du maître. En tenant la victime de force, elle tombait ensuite, petite bave sur la natte d'osier. Je me débinais (8) au moment de la prière, on me traitait de voyou : je retrouvais la tactique de la rue.

Abdelkébir KHATIBI
(La mémoire tatouée)

● أولا : لابد من التعريف أول الأمر بفكر الكاتب المغربي عبد الكبير الخطيبي، ولن نطيل في ذلك، فمن أراد البسط فليرجع الى كتبه ومؤلفاته ومختلف مقالاته، أما نحن فسنكتفي بعرض ما جاء في آخر مقال له في مجلة عربية وقت كتابتنا هذه السطور. فلقد نشرت له مجلة « مواقف » العربية مقالا بعنوان « الجنس في القرآن الكريم »[39]، جاء فيه من الطعن في القرآن والاستهزاء بالأنبياء عليهم السلام ما عجز أو استحيى من ذكره أشد المستشرقين المتعصبين الحاقدين على الإسلام.

ونشير إلى أن بسط ما جاء في المقال ونقده وتفنيده ليس هذا موضعه، ولكن لا نرى بدا من ضرب المثل عن رأي من آراء الخطيبي للجنس في القرآن حتى ندرك ما لاقتباس آرائه وافكاره في مقررات تدرس لأجيال المستقبل ببلدنا من خطورة وسوء عاقبة. يقول الخطيبي عن نبي الله يوسف عليه السـلام :

« ... يمكن أن نطرح مسألة هذا الإغواء على النحو التالي : هل يمكن لإمرأة أن تعشق طفلا تتبناه وهو نبي مَلَكٌ ؟ أجل هكذا تفكر امرأة العزيز، تجذبه نحو شهوتها وقد اقترحت عليه مجامعتها، قالت له : « هيت لك »، ولكن معنى الملك هو بالضبط ظهور انبثاق لا يسلم نفسه، إن الملَك يوقظ الشهوة بخداعها، تجن وتهذي، المَلَك نشوةٌ وليس جنسا، ولا يستطيع غير رفض ما تريده المرأة منه، وعلى يوسف، بغية أن يصبح ابنها بالتبني وليس عاشقها، أن يحتفظ بمسافته كنبي وملك، ويصون جماله ليخلصه في هذه الحال من طابعه الجنسي... أكيد أن يوسف اجتذبته زليخة، ولكنه لم يسلم، ولكن، كان على وشك أن يسلم بعد أن همَّ بها، وحينئذ « رأى برهان ربه »، إنه الحد الذي تحتجز فيه الشهوة ويعلقها برهان الله فجأة، وهي قريبة من الإشباع، حد جنوني حيث على النبي الملائكي وغاويته، وقد فقد رشده، أن يستهلكا الشهوة المحرمة « روحيا » فقط، يتوقف الجسد، يتحجر. تمثالان حجريان. لنستأنف. تتكرر، في هذا

المشهد، عبارة « وراودته عن نفسه » عدة مرات. وهي عبارة عادة ما تحاشاها المفسرون والمترجمون في إيحائها الواضح الساطع، أي السعي للمجامعة. وزليخة هي التي، هنا، تحاول. وهذه الدلالة المباشرة يؤيدها « لسان العرب ». ولكن لكي يكون الجنس حلالا أو محرما أو مكروها، فمن الواجب تعريته من مشهد الإغواء، وحتى يفعل الشرع فعله، ويعلق الشهوة، لا مناص من مكائد الإغواء، والفسوق، وشخص ثالث فاسق، وارادة فاسقة، لا حياء لها : إنه الفجور بكل بساطة. وهذا هو معنى حضور الشيطان بين الرجل والمرأة... ويتوقف المشهد حتى تمزق زليخة القميص من الظهر « قدت قميصه من دبره ». إنها استحالة افتضاض المرأة للرجل. أجل بطبيعة الحال. وأكثر من ذلك افتضاض نبي ملاكي. ولكن ضمن هذه الحركة العنيفة، وضمن هذه الحالة الجنونية، **هناك أيضا فرار يوسف، تغيير لوجهة شهوته، انفصال ذاته عن ذاته. كل شيء يتم وكأن يوسف امرأة، بل وكأنه امرأة متمنعة. يمكن لنا القول بانه يلعب دور امرأة، حتى يكون التعارض بين الرجل والمرأة احتفالا بإغواء مستحيل... »**[40].

ويمضي الخطيبي في تفسيره الفاسق التافه الجنوني لآيات القرآن الكريم ونتوقف نحن، لأن الموضوع وقفات مع المقررات، لا سفراً مع الخطيبي في عالمه الأسطوري. فيوسف عليه السلام حسب الخطيبي ملك، يبدأ الشهوة الجنسية ويوقفها وهي قريبة من الإشباع فاقداً رشده، وهو في كل ذلك حين تخليه عن إشباع شهوته امرأة !... **فهذا النبي التقي الورع عليه السلام يسخر منه الخطيبي ويهزأ به، فكيف يستحي من السخرية والاستهزاء بفقيه الكتّاب وتلامذة الكتاتيب ؟**

• **ثانيا** : اذا كان الأستاذ عبد الكبير الخطيبي قد عرف ذلك النوع من الكتاتيب، فما ذنب باقي الكتاتيب التي يحاول المشرفون عليها تأدية واجباتهم على أحسن وجه وأكمله والتي تجني عليها تزكية مقررات رسمية - ينظر اليها التلميذ على أساس أنها ناتجة عن دراسات هامة وأبحاث علمية موثوقة - لهذا الوصف الممزوج بالاستهزاء بالفقهاء والسخرية من دور الكتاتيب ؟ واذا كان من سوء حظ الخطيبي أن يمر بكتّاب فقيهه سادي يتلذذ بإحداث الأذى للغير، فما ذنب فقهاء الكتاتيب النزيهة الموزعة في شتى أنحاء المغرب ؟ واذا كان فقيه الخطيبي شرها في أكله ألم يكن من الأليق ألّا نذكره، ونعتبر ذلك كما هو الأمر فعلا حالة شاذة لا يمكن تعميمها على مجموع الكتاتيب ؟ كيف نقبل من الخطيبي هذا الوصف وهو يشهد بنفسه أنه لم يكن يفهم شيئا وقتئذ، ولا يعرف قراءة ولا خطا، ويكثر من الفرار كلما سنحت له الفرصة، وهي أوصاف من لا يعتد بقوله ولا يستشهد بروايته ؟

• **ثالثا** : نستغرب لتزكية المقرر لما ورد في الدرس من مغالطات، مع أن العرض الامين للنصوص،والنقل السليم لمختلف الاقتباسات،علاوة على ما تستلزمه تربية النشء وإعداد رجال الغد لضمان مستقبل الأمة من احتياط ومراقبة للأفكار الواهية والآراء الضالة يقتضي، في أضعف حالات الإيمان، أرفاق الدرس بهوامش تظهر الرأي الصحيح والفكر السليم كلما جانب النص الحق أو أبدى وجهة نظر خاطئة. فهنالك مغالطات يمكن حصر أهمها في ما يلي :

- **الخط يوصل رأسا الى الجنة !...** : أن يكون فقيه كتّاب الخطيبي جاهلا بالفقه والسنة إلى هذه الدرجة من البلاذة، فذلك أمر يهمه، ولسوء حظ الخطيبي ! أما أن ينص على ذلك في مقرر رسمي دون أدنى تعليق لا بالنص ولا بالهامش، فان ذلك يعتبر خيانة في حق الفقه والدين، وتنكر لأبسط مبادىء التربية والتعليم.

- **الفقيه قريب من الله بلحيته وسلطته !...** : ونسأل القائمين على أنجاز المقررات ومن شاركـهم في اقتباس أمثال هذه الدروس، متى كانت اللحية تقرب من الله ؟ ومتى كانت السلطة عاملا من عوامل التقوى والإيمان ؟ لقد كان الأولى بمقرر السنة السادسة من الثانوي بعد أن لطخ صفحاته باقتباس هذا النوع من النصوص أن يشير بالهامش إلى هذه المغالطة ويذكر بأن القربى من الله لا تنال إلا بالتقوى.

- **قراءة القرآن صياح فيما لا طائل تحته !...** : ذلك رأي الخطيبي وهو حر فيه، لكن أن تلقن لأطفالنا وفلذات كبدنا مثل هذه الأباطيل، المتناقضة مع ما تدرسه مادة التربية الإسلامية وتدين به الأمة، فهو هدم طرف لما يبنيه الطرف الآخر، أو بصفة أدق، تغيير إسمنت البناء بمسحوق الديناميت !

• **رابعا** : إن المجلات التي تنشر للكاتب وأمثاله لا تنسى في أن تذكر في أولى صفحاتها أن ما يرد في المجلة يعبر عن أفكار كتابها، ويا ليت المقررات حذت حذو هذه المجلات وأشارت في بداية صفحاتها أو اقتباسها أنها لا تتحمل مسؤولية ما ورد في النصوص من آراء وأفكار وإنما هي آراء وأفكار الكتاب المقتبس عنهم، إذن لهان الأمر، ولفهمنا كما سيفهم التلميذ أن المسؤولين عن انجاز المقررات لا يشاطرونهم الرأي، وذلك أضعف الإيمان. أما أن تقتبس منهم ولا تحسن الإقتباس، وتسكت بعد ذلك عن كل ما يرد في النص من طعن في الدين وسخرية بأهله ومعتنقيه، فذلك تعبير عن ضياع الأمانة التي حملتها المقررات.

• **خامساً وأخيراً** : لقد صور الكتّاب كسجن تعذيب فيه من المشاهد الرهيبة ما يقشعر له الجلد ويجعل السجين يحلم بالفرار، وفيه من الصداع ما يحدث الألم، وضياع للوقت يزيد المتردد عليه جهلًا على جهل. هذا هو كتّاب الخطيبي، ونظرا لعدم ذكر الكتّاب مرة ثانية وبصفة نزيهة وأمينة في أي درس من دروس المقرر، لا مقررات السنوات الماضية ولا السنوات التالية بالثانوي، فان كتّاب الخطيبي هو كتّاب المقررات. ولنفرض أن الوصف ينطبق فعلا على كتّاب من الكتاتيب، فما هي الغاية من التعميم الذي اعتمده المقرر ؟ وما الهدف من توحيد وصف الكتاتيب القرآنية بهذه الصورة وغياب الوصف السليم من جميع

النصوص ؟ ألم تجد المقررات من الكتاب المغاربة إلا الخطيبي ؟ ألم تجد عند الخطيبي نفسه إلا هذا الوصف الشنيع للكتاتيب القرآنية ؟ بل لنفرض جدلا أن الكتاتيب تعرف هذا النوع من التربية المفزعة، والتعليم العقيم، هل ذلك يعني أنها تنفرد به دون باقي مؤسسات التربية والتعليم التي لم يشر إلى مشاكل البعض منها وسلبياتها ؟ ليس لنا وقت نضيعه مع الخطيبي وأمثاله، **فعندما يخفت نور الإسلام، يظهر ظلام الأباطيل والشبهات. سنة الله في الحياة. الظلام ليس وصفا بذاته، وإنما غياب النور هو الظلام، وبغياب نور الإسلام، ينتشر ظلام الطواغيت في الأفكار والقلوب.** واذا استمرت فقرات الضلال بالمقررات، فإن مقارنة الخطيبي ببعض رجال الغد، هذا إذا كانوا رجالا فعلا، ستكون كمقارنة الزاهد العابد بالمعربد الملحد !

وتكفينا هذه الوقفة مع المقررات للتعرف على جهلها للدين الإسلامي شريعة وثقافة، وللبرهنة على انسلال الدعوة لنبذه وعدم الخوض في دراسته في بعض نصوصها، ويبقى رجاؤنا إزالة هذه السموم من دروس اللغة الفرنسية وتعويضها بدروس تتخذ من الاسلام منهجا ومن الثقافة الاسلامية مصدرا، وأملنا كبير في أن يحقق المسؤولون هذا الرجاء.

إننا لا نريد من مادة اللغة الفرنسية أن تنقلب درسا دينيا صرفا،أو بديلا لنصوص التربية الاسلامية، كما لا نريدها مسخا للمجتمع وجهلا بالدين.

ب ـ أحجية ساخرة من أعظم ركن في الإسلام :

انتبهت مقررات اللغة الفرنسية الى تجاهلها للدين الإسلامي الذي يدين به المجتمع الذي فيه تُدرَّس، وأدركت أنها لم تشر الى شعائره وثقافته وحضارته إلا إشارات مغلوطة ومشوبة بنظرات استشراقية واهية خاطئة، وأحست أنها لم توف المسلمين حقهم من الذكر، فارتأت أن تستدرك هذا النقص وتذكر الصلاة والمؤذن والإمام، وتمحو بذلك الغياب التام بمختلف نصوصها لشرائع الإسلام بوصف أعظم شريعة من شرائعه وأكبر ركن من أركانه : الصلاة. وحتى تضفي على هذا الذكر نوعا من الفكاهة والتسلية، اختارت عرضه على شكل نكتة ضاحكة في عالم حيواني شبيه بعالم « كليلة ودمنة »، ليطيب خاطر الأساتذة والتلاميذ بذلك الذكر من جهة بعد أن عطشوا روحيا في صحراء المقررات القاحلة، وينشرحوا من جهة أخرى بابتسامات وضحكات عابرة. ونشير الى أن المقررات قد اجتهدت في وصف الصلاة، فلم تنس أنه يؤذن لها، ويتوضأ قبل قيامها، ويتقدم إمامٌ المصلين لأدائها. وهذا وصف صلاة المقررات(41) :

ÉLOCUTION



La prière du Chacal

Un matin, le Chacal voit le Coq qui chante sur une branche. Il s'approche de l'arbre...

Le Chacal : - Que tu chantes bien ! Quand je t'ai entendu, j'ai eu envie de devenir bon et de prier Dieu. Je suis venu tout de suite. Descends ! Viens faire la prière avec moi.

Le Coq : - Oncle Chacal, ne vois-tu pas que j'appelle les gens à la prière ?

Le Chacal : - Si, je le vois, mais maintenant que tu as fini de les appeler, descends faire la prière avec moi !

Le Coq : - D'accord. Mais j'attends l'imam.

Le Chacal : - Qui est votre imam, ici ?

Le Coq : - Tu ne le connais pas ? C'est le Chien de chasse.

Le Chacal : - Au revoir ! au revoir ! J'ai oublié de me laver avant la prière. J'y cours.

D'après Jean-Paul TAUVEL,
Contes et histoires du Maghreb.

صلاة إبن آوى

ذات صباح، رأى إبن آوى الديك وهو يغني فوق غصن شجرة، فاقترب منها...

ـ إبن آوى : ما أعذب غناءك ! عندما سمعتك، أحسست برغبة لأكون صالحا وأعبد الله. وجئت مسرعا. إنزل ! تعال لتقيم الصلاة معي.

- الديك : عمي إبن اوى، ألا تراني أدعو الناس للصلاة ؟
- إبن آوى : طبعا، إني أرى ذلك، لكن الآن وقد انتهيت من دعوتهم، إنزل لتقيم الصلاة معي !
- الديك : سمعا. لكني انتظر الإمام.
- إبن آوى : ومن يكون إمامكم هناك ؟
- الديك :ألست تعرفه ؟ إنه كلب الصيد.
- إبن آوى : إلى اللقاء ! الى اللقاء ! إني نسيت أن أتوضأ قبل الصلاة. سأسرع لذلك ».

عن جون بول توفيل
أحجيات وحكايات المغرب العربي

وتمعن أخي المواطن في هذا الوصف وأعد قراءته. ولا تغضب، فإن الأمر بالمقررات مجرد حكاية وأحجية، واكظم الغيظ، وسلم بأنها أحجية وأسطورة، وانتبه لما جاء في مفرداتها ومعانيها... فستجد أن الأحجية خرجت من عالمها الحيواني وغادرته لتدخل العالم الإنساني البشري، ولتظهر عن باطنها وما تطويه معانيها، ولتدلنا على أنها لا تعدو أن تكون استهزاء بالإسلام وسخرية من صلاة المسلمين ! فالديك عندما ينادي، أو يغني كما يقول الدرس، لا ينادي على الحيوانات والديكة لإقامة الصلاة، وإنما ينادي، ويدعو... « الناس » ! بهذه الحكاية المسمومة تكون المقررات قد أدت واجبها في ذكر الصلاة، لتنساها بعد ذلك، وياليتها لم تذكرها بالمرة. فصلاة المسلمين، حسب تصور صاحب الاحجية، خصائصها كالآتي :

- الآذان :غناء !
- الإمام : كلب !
- المصلي :محتال، يتودد الصلاة لقضاء مآربه !

وتبا له من وصف، وبعدا لها من سخرية بالإسلام وبشرائع الإسلام، تصدر من أفواه المستعمرين، وتقتبسها مقررات اللغة الأجنبية لتدرس لأجيال ما بعد الاستعمار، في غفلة عن ما تحمله من سخرية لعقيدة الإسلام، وما تنطوي عليه من نظرة حاقدة لشعائره ومعتنقيه.

ولان التلميذ تجذبه الاحجيات في ذلك العمر وتستهويه النكات علاوة على أنها تبقى راسخة في ذهنه، كان مثل هذا الدرس خطيرا على عقيدته وعلى تقديسه لشريعة دينه.

وبدل أن يساهم درس اللغة الفرنسية في تكوين الفرد المسلم ويشاطر درس التربية الإسلامية مهام بناء المجتمع الفاضل، نراه يناقضه ويعاكسه، فذلك يدعو إلى احترام شرائع الدين والقيام بها والذوذ عنها، وهذا لا يرى بأسا في الضحك منها والسخرية من أصحابها وحياكة النكات والأحجيات حولها. وصدق من قال :

متى يبلغ البنيان يوما تمامه ... إذا كنت تبنيه وغيرك يهدم ؟

ونختم ملاحظاتنا حول الدرس بالإشارة إلى أننا لسنا ضد النكات أو الأحجيات، فاننا لا نرى بأسا في ذكرها ببعض الدروس، لكن بعيدا عن الدين ومقدسات الوطن.

ج ـ دعوة للسفور والتبرج :

يطلع علينا كتاب اللغة الفرنسية للسنة السابعة من التعليم الثانوي ـ شعبة الآداب ـ بدرس معنون « تقريظ الماكياج »(42)، مقتبس عن الكاتب الفرنسي الشهير شارل بودلير (1821 ـ 1867)، فيه دعوة واضحة للسفور والتبرج والتزين قصد الفتنة ولفت الأنظار. والدرس مصحوب بصورة ملونة لراقصة من الهند الصينية في أبهى حللها وزينتها. ولقد وردت بالنص إشارات إلى أن التزين لجلب القلوب والتجمل للفتنة ولفت الأنظار يعتبر واجبا من واجبات المرأة، وأنها حين قيامها بذلك، لا تقوم إلا بأداء مهمة عظمى لا يحسن أداءها غيرها. وفي ما يلي ترجمة الفقرة الأولى من الدرس متبوعة بملاحظاتنا حول ما جاء فيها :

تقريظ للماكياج

« إن المرأة في حقها التام، بل إنها تقوم بنوع من الواجب حين حرصها على أن تظهر ساحرة وما فوق طبيعية : لابد لها أن تُذهل، أن تَفتن؛ معشوقة، عليها أن تُذهَّبَ لتُحبَّبَ. عليها أن تقتبس من جميع الفنون الوسائل التي سترفعها فوق الطبيعة كي تحسن أخضاع القلوب وضرب النفوس. لا يهم أن تكون الحيلة والوسيلة معروفتين لدى الجميع، إذا كان النجاح مؤكدا والفعل دوما ثابتا... ».

شارل بودلير
(فن الرسم للحياة المعاصرة)

ÉLOGE DU MAQUILLAGE

La femme est bien dans son droit, et même elle accomplit une espèce de devoir en s'appliquant à paraître magique et surnaturelle ; il faut qu'elle étonne, qu'elle charme ; idole, elle doit se dorer pour être adorée. Elle doit donc emprunter à tous les arts les moyens de s'élever au-dessus de la nature pour mieux subjuguer(1) les cœurs et frapper les esprits. Il importe peu que la ruse et l'artifice soit connus de tous, si le succes en est certain et l'effet toujours irrésistible. C'est dans ces considerations(2) que l'artiste philosophe trouvera facilement la légitimation de toutes les pratiques employees dans tous les temps par les femmes pour consolider et diviniser, pour ainsi dire, leur fragile beauté. L'énumération en serait innombrable ; mais pour nous restreindre a ce que notre temps appelle vulgairement **maquillage,** qui ne voit que l'usage de la poudre de riz, si niaisement anathématisé par les philosophes candides(3), a pour but et pour résultat de faire disparaître du teint toutes les taches que la nature y a outrageusement(4) semées, et de créer une unité abstraite dans le grain et la couleur de la peau, laquelle unité, comme celle produite par le maillot(5), rapproche immédiatement l'être humain de la statue, c'est-à-dire d'un

Charles BAUDELAIRE
(1867-1821)

ولأنه لم ينص في هذا الدرس على أن التزين مستحب من الزوجة لزوجها دون غيره، ولورود عبارتي « إخضاع القلوب » و « ضرب النفوس » على صغة العموم، ولصدور هذا النص عن كتاب غربي لا يرى بأسا في أن تظهر المرأة زينتها للجميع، كان هذا النص محاربة صريحة للحجاب الذي شرعه الله تعالى ونص عليه كتابه الكريم وسنة رسوله المصطفى الأمين عليه الصلاة والسلام. ولم تكن فتيات المغرب ونساؤه يختلفن في الالتزام به قبل الستينات من هذا القرن، ولقد ذكرنا في فقرة سابقة(43)، الآيات القرآنية التي تنص على وجوب ارتداء المرأة المسلمة للباس يسترها ويحجب زينتها عن غير المحرم. لقد ركز أعداء الإسلام من الغرب وتلامذتهم من العالم العربي والإسلامي على تجريد المرأة المعاصرة من ثيابها إلا من رحم ربك بدعوى التحرر والانعتاق من ظلمات العهود الغابرة، مع أن التحرر تحرير العقل من الجهل والخرافات والأساطير والإقبال على العلم والتعلم، والانعتاق انعتاق من التبعية الاقتصادية والثقافية للمعسكرين الغربي والشرقي، لا الانسلاخ من ثياب تستر الجسم وتمنع الفتنة وتجعل بين المرأة وغير محارمها سدا منيعا من الحشمة والوقار. ولقد نجحت مختلف دعوات السفور والتبرج في بث سمومها بين بناتنا ونسائنا حتى اقتصر الحجاب على بعض العجائز وكبار النساء، وصار ستر الفتاة لزينتها وتمسكها بحجابها يعد نوعا من التصرف الغريب الشاذ المتطرف في نظر بعض أفراد المجتمع !

ونستغرب لمقررات التربية التي كان من المفروض، عملا بما ينص عليه الدين الإسلامي، أن تنبه الى الانزلاق الذي نعاني منه باتباعنا الغرب في تصرفاته الاجتماعية المنحلة، وما نتج عنه من انحلال خلقي وانحراف أخلاقي، لا أن تشجع فتيات المدارس على إبراز زينتهن وتدعوهن للتزين والتجمل قصد الفتنة والاغواء. ونسأل هذه المقررات : من الأولى بالاتباع ؟ ما يشير اليه شارل بودلير من مسخ وفجور مهما بلغ من الشهرة وأدرك من رقي في الميدان الفني والأدبي أو ما يأمر به الواحد الديان، العالم بخير الانسان، والمحاسب له شراً بمثله وإحسانا بإحسان ؟ ومتى أضحى الشيء المنهى عنه واجبا من الواجبات ومهمة من أقدس المهمات ؟ متى أصبح المنكر معروفا والمعروف منكرا ؟ هل ينحصر دور المرأة في المجتمع في اخضاع القلوب وضرب النفوس ؟ هل خلقن دون مستواهن الطبيعي ليبحثن عن وسائل التعالي والارتفاع فوق الطبيعة ؟

إن فتيات السابعة من التعليم الثانوي اللواتي سيقبلن على الدراسة بالجامعة بعد سنة، ومنهن من ستصبح ربة بيت بعد شهور، يدعوهن خاتم مقررات اللغة الفرنسية بالثانوي إلى اعتبار اظهارهن لزينتهن أمرا واجبا وضروريا، وأن عليهن لتأدية هذا الواجب على أكمل وجه وأحسن صورة، اقتباس جميع الفنون واستعمال جل الوسائل للتجمل كي تخضع قلوب الناظرين وتنصاع نفوسهم. فعلى الفتاة، أم رجال الغد، أن تذهل، وتثير الانتباه، استاذها، رفاقها في المدرسة، إبن عمها، إبن جارتها، رجل الشارع... لا يهم، المهم أن تذهل... والأهم، أن تفتن !

فكيف نريد من فتياتنا اللواتي وضعن حجابهن وأظهرن زينتهن ومفاتنهن، عن جهل بالدين في أغلبهن، أن يلتزمن بالحجاب طاعة لربهن ولسنة نبيهم والدرس يصرح أن المرأة في كامل حقها حين تتبرج وأنها تقوم بالواجب الملقي على عاتقها حين التزين والتجمل للناس ؟ كيف نرجو منهن أن يبذلن الجهد ويجتهدن في تحصيل دروسهن للتحرر فعلا من قيود الجهل والتخلف والدرس يصرف اهتمامهن للاذهال والفتنة والانشغال بإخضاع القلوب واغواء النفوس ؟ إننا نعلم أنه لن ينتج عن مثل هذه الأفكار إلا مزيد من الفساد وانتشار للزنى والفسق في البلاد.

إنه لا يسعنا في آخر هذه الفقرة إلا أن نذكر القائمين على إعداد المقررات بما نص عليه رب العالمين سبحانه في آخر آيات الحجاب : « وَلَا يَضْرِبْنَ بِأَرْجُلِهِنَّ لِيُعْلَمَ مَا يُخْفِينَ مِنْ زِينَتِهِنَّ. وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا الْمومِنُونَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ »(44).

د ـ التركيز على أساطير اليونان :

كم ضاقت أنفسنا ونحن نقلب صفحات مقررات الثانوي ونبحث في فقراتها، القاحلة من كل ذكر يليق بعظمة الدين الإسلامي وثقافته وحضارته، وكم خاب ظننا ونحن نعيد القراءة كلما سنحت الفرصة لعديد من نصوصها نلتمس العذر لها بالعثور على إشارة حسنة في حق الإسلام والمسلمين، ووصفا جديرا بالمغاربة مجتمعا وأفرادا، لعله ينشرح صدرنا ويطيب خاطرنا بذلك الكشف السعيد، ونعوض وقفات المندهش المستغرب التي وقفناها بتقريظ المسرور الشكور المادح لما استحسنه منها... ولكن في حدود التحري البشري، ورغم معاودتنا للقراءة مرات متعددة، لم نجد ما نمدح به هذه المقررات.

وقلنا ربما في مقررات السلك الثاني، شعبة العلوم، ما يدعو للانشراح، لعل شعبة الآداب تكون قد انفردت بتلك السموم، ولم تنل العدوى شعبة العلوم. لكن خلال تصفحنا لمقررات هذه الشعبة، لاحظنا امتيازها على غيرها بتركيز بعض نصوصها على أساطير اليونان ومعتقدات الامم الغابرة، مع الاستمرار كمثيلاتها في التنكر للدين الاسلامي والثقافة الإسلامية.(45).

وسنكتفي بذكر درس واحد من هذه الدروس التى خصصت لعرض أساطير اليونان وآراء فلاسفتهم داعين من أراد البسط في الموضوع الرجوع إلى مقررات التعليم الثانوي، السلك الثاني : شعبة العلوم(46). ولا يفهمن أحد أننا ضد تدريس حضارات الأمم السابقة من يونانية وفرعونية وهندية وأزتيكية

وغيرها، ولكن، إنما نريد أن نظهر ونبرهن على أن سلم الأولويات المطلوب مفقود عند الجماعة التي انجزت المقررات.

جاء في كتاب السنة الخامسة من التعليم الثانوي شعبة العلوم درس عبارة عن عرض لرأي الفيلسوف اليوناني أفلاطون في أصل وسلطة الحب[47]، وفي ما يلي ترجمة الدرس كما ورد في المقرر :

أسطورة الخُنثى

« (أفلاطون، فيلسوف اغريقي قديم - القرن الخامس - الرابع قبل المسيح - يعرض عن طيب خاطر آراءه على شكل مزخرف ومازح أحيانا. وهكذا، يشرح في رواية عجيبة، أصل وسلطة الحب).

قديما، كانت الخلائق البشرية خُنثى، يعني أنها في نفس الوقت ذكر وأنثى. كانت من قطعة واحدة، دائرية كلها، مع جوانب دائرية، كانت لها أربعة أيدي وأربعة أرجل : وبذلك، عندما تريد أن تركض، كانت تسير بسرعة على شكل عجلة. أما رؤوسها فكانت تحمل وجهين متماثلين تماما، وبقية (الجسم) في مثل ذلك.

لقد كانت خلائق ذات قوة خارقة : كبرياؤها كان من العظمة حتى أنها كانت تتجرأ على الهجوم على الالهة. لكن زوس[48]، والالهة الأخرى كانوا جد مرتبكين، كانوا لا يريدون لا إفناء جنسها (لأن الناس كانت تقدم القرابين والذبائح للآلهة)، ولا تَحمُّل عجرفتها. لذلك قرر قسمها نصفين لإضعافها، واذا ما استمرت دوما في كونها لا تُحتمل ولا توقر الالهة، أقسم ليقسمنها نصفين مرة ثانية، حتى لتمشي على رجل واحدة حجلا.

فشطر إذن نصفين الخلائق الخنثى، وتكفل أبولون[49]، بإرجاع الجلد على ما نسميه الآن بالبطن، مع تشديد الجوانب حول فتحة وحيدة، وهو ما نسميه اليوم بالسرة.

حينا، كل نصف، رجلا أو امرأة، حاول ميؤوسا الالتحاق بالنصف الآخر. منذ وقتها، يرغب الرجال دوما في العثور على النصف الآخر وتكوين الزوجين الذين سيعيدان انتاج المخلوق الوحيد المشطور من طرف الالهة. واذا وضعت الصدفة في طريق مخلوق طرفه الآخر، فسيغمران بحنان مدهش لبعضهما البعض، سيمتنعان عن افتراق أحدهما عن الآخر ولو لمدة وجيزة.

إن ذلك يشرح الشعور بالحب، إنها الطبيعة الأولى للخلائق البشرية، وكونهم كانوا قطعة واحدة ».

عن افلاطون (428 - 348 قبل المسيح)
الوليمـة

لن نكثر الكلام حول ما جاء في الدرس، فقد سبق تقديمه من طرف المقررات نفسها على أنه عبارة عن أسطورة من

LE MYTHE DE L'ANDROGYNE

(Platon, philosophe grec ancien — Vème-IVème siècle avant J.C.— exposait volontiers des idées sous une forme imagée et parfois plaisante. C'est ainsi qu'il explique, dans un récit fantastique, l'origine et le pouvoir de l'amour.)

Jadis, les êtres humains étaient androgynes, c'est-à-dire qu'ils tenaient à la fois du mâle et de la femelle. Ils étaient d'une seule pièce, tout ronds, avec des flancs circulaires ; ils avaient quatre bras, quatre jambes : aussi, quand ils avaient envie de courir, pouvaient-ils avancer très vite en faisant la roue. Leur tête portait deux visages absolument pareils ; et le reste à l'avenant (1).

C'étaient des êtres d'une vigueur prodigieuse: et leur orgueil était si grand qu'ils osèrent même s'en prendre aux dieux.

Or, Zeus (2) et les autres divinités étaient bien embarrassés : ils ne voulaient ni anéantir leur espèce (car les hommes faisaient aux dieux des offrandes et des sacrifices), ni tolérer leur arrogance (3). Aussi décida-t-il de les couper en deux pour les affaiblir : et s'ils étaient toujours insupportables et ne laissaient pas la paix aux dieux, promit-il, il les couperait encore en deux, de façon qu'ils avancent sur une jambe unique , à cloche-pied.

Il fendit donc en deux les androgynes, et Apollon (4) se chargea de ramener la peau sur ce qui s'appelle à présent le ventre, en serrant les bords autour d'une ouverture unique, ce qu'on appelle maintenant le nombril.

Aussitôt, chaque moitié, homme ou femme, chercha désespérément à rejoindre sa moitié. Depuis lors, les êtres humains désirent toujours trouver cette moitié et former avec elle un couple qui reproduira l'être unique dédoublé par les dieux. Si le hasard met sur la route d'un être sa fraction complémentaire, ils sont tous deux frappés d'une affection surprenante, ils refusent de se détacher l'un de l'autre, même pour peu de temps.

Ce qui explique donc le sentiment d'amour, c'est la nature première des êtres humains, et le fait qu'ils étaient d'une pièce.

d'après PLATON (428-348 av J.C.)
Le Banquet

الأساطير. ولكن نكتفي بطرح أسئلة تعبر عن اندهاشنا، لا لما جاء فيه، ولكن لورود ه كدرس من دروس المقرر رغم عدم الحاجة اليه. لماذا هذا الاهتمام باراء خرافية، أو لنقل مجازا فلسفية، أكل عليها الدهر وشرب ؟ لماذا نهتم برأي أفلاطون وتصوره لأصل الحب ولا نهتم بالقرآن الكريم البعيد كل البعد عن الأساطير وما أحدثه في نفوس المؤمنين من حب ومودة ؟ لماذا تبجل المقررات أساطير اليونان ولا تخصص ولو جملا لذكر ما نص عليه الرسول عليه الصلاة والسلام من دعوة لمكارم الأخلاق، وحسن المعاملة، والرحمة بالانسان، والرفق بالنبات والحيوان ؟

لسنا ضد تدريس ما كان يعتقده اليونان. فالإسلام دين له من الثبات والقوة ما لا يفزعه من أمثال تلك الأساطير أو

يقيم لها وزنا، ولكن نعجب لغياب وانعدام سلم الأولويات المطلوب عند صانعي المقررات ! فكيف يهتم المقرر بعقيدة شعوب غابرة مضى على زوالها ما يزيد على 2000 سنة، ويتجاهل عقيدة التلميذ التي يعتنقها ويومن بها وهو يحياها ويعيشها، علما بأنه لا مقارنة بين لاثنين ؟ كيف تسمح المقررات لنفسها بتخصيص دروس للأساطير والخرافات، ولا تخصص ولو ربع الصفحة للإسلام شريعة وثقافة ومنهاجا ؟ هذا ما نعيب على المقررات في هذا الباب، ولو أحسن ذكر الإسلام، ما التفتنا لما قيل عن خزعبلات اليونان !...

هـ ـ تنكر لقضية العرب والمسلمين الأولى : فلسطين

إن تعجب معي عزيزي القارىء من مقررات مادة اللغة لفرنسية فعجب تنكرها لكبرى قضايا المسلمين المعاصرة : فلسطين، ذلك الجزء من العالم الإسلامي الذي اغتصبه أعداء الله والإسلام في غياب حقيقة الدين عن قلوب المسلمين ! ونذكّر، والذكرى تنفع المومنين، أنها ليست قضية « الشرق الأوسط » كما تحاول صحافة وأبواق الغرب ترسيخه في العقول ومن ورائها تابعاتها من صحافة العالم العربي والإسلامي، وليست قضية لاجئين يبحثون عن وطن، ولا مشكلة حدود أو مستعمرات، ولا مشكلة أمن، إنها أكبر من ذلك كله... إنها قضية صراع بين الحق والباطل، بين الإسلام وأعداء الإسلام، وعلى هذا كانت قضية فلسطين، قضية كل مسلم[50]، وكان لزاما على مقررات اللغة الفرنسية أن تذكرها ذكرا يليق بعظمتها وانعكاساتها على مستقبل الأمة العربية والإسلامية، فكيف بعدم ذكرها بتاتا ولو اسما ؟...

ولا يختلف مسلمان في أن فلسطين السليبة قضية العرب والمسلمين، لكونها جزء من أرض العروبة والإسلام، ولاحتوائها القدس الشريف، أولى القبلتين، وثالث الحرمين. **فهي قضية إسلامية، « وستبقى إسلامية تعني الأمة، كل الأمة، بتاريخها وأجيالها وحضارتها، فهي فلسطينية وعربية وإسلامية، وحلها لابد أن يتم عبر رؤية دينية ترتكز على العقيدة بشكل صحيح وتستفيد من الدرس التاريخي بعد أن انتهت كثير من التجارب إلى صورة اليأس الحالي »[51].**

إن برامج التعليم بالكيان الصهيوني تولي اهتماما بالغا وأولوية كبرى لتعاليم التلمود، المصدر الرئيسي للأفكار الصهيونية. وتعمل جادة بكل ما في وسعها لتنقش في ذهن الشاب والصبي والطفل، وكدت أن أقول الرضيع، أن الصهاينة أصحاب الارض تاريخا وحاضرا ومستقبلا، وأن على أبنائها الاستعداد لبناء إسرائيل الكبرى وتشييد دولة الصهاينة العظمى، وذلك بتهويد المدن الإسلامية العريقة ومحو آثار الإسلام منها من القدس الى الخليل، وضم الأراضي العربية لقيام دولة التلمود من الفراث الى النيل. ولمركز الأبحاث والدراسات الفلسطينية أبحاث هامة ودراسات موثوقة في هذا الباب وغيره من الأبواب المتعلقة بتسليط الأضواء على الأطماع الاسرائيلية والارهاب الصهيوني تعد بالمئات نستغرب تجاهلها من طرف المشرفين على انجاز المقررات مع أن أغلبها صدر بعديد من اللغات بما فيها اللغة الفرنسية.

ونعلم أن مقررات مادة التاريخ ومادة التربية الوطنية قامتا ببعص الإشارات لهذه القضية المصيرية بالنسبة للأمة الإسلامية، ولكن كما سبق أن نبهنا إلى ذلك، **فإنه لمن الدلالة على صلاحية البرامج التعليمية بدولة ما وفعاليتها، تكيفها مع الايديولوجية التي تنهجها تلك الدولة، عن طريق تغلغلها إلى درجة التشبع في كل المواد التي تدرَّس كالجغرافية والتاريخ واللغة والأدب وغيرها من المواد اللازمة لتكوين الفرد الصالح المنتج.**

ولا عذر للمقررات في عدم ذكر هذه القضية، كما أنه لا عذرلها في تجاهل الدين الإسلامي وقضاياه المعاصرة، فلو أن المقررات حررت وأنجزت قبل بداية هذا القرن،أو قبل زرع الخنجر الصهيوني سنة 1948 في جسد الأمة الإسلامية التي تكالب عليها الاستعمار وقتئذ ووزعها دويلات وأمما، لما صدر منا لوم ولما وجه لها عتاب. أما وإنها حررت في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات، أي بعد الحروب العربية ـ الإسرائيلية بأجمعها، وفي وقت يقوم فيه المغرب بدور قيادي لتحريك ملف القضية بمختلف الهيئات الدولية لإيجاد مخرج لمشاكلها، فإن تنكرها لفلسطين شبيه بتنكرها للدين، بل نتيجة حتمية لتنكرها للإسلام، ويعد انسلاخا من هموم ومشاكل المجتمع، وضياعا لما أسند لها من أمانة !

و ـ ذكر لا يليق بالأفارقة :

ورد في مقرر السنة الرابعة من الثانوي[52]، درس مقتبس عن المقررات الفرنسية للسنوات المتوسطة، فيه نظرة للعالم الافريقي بعين الاحتقار والسخرية تذكرنا بتعالي وتكبر المستعمر قبل الاستقلال، وفي ما يلي ترجمة بعض فقرات الدرس :

الباقون من عهد ما قبل التاريخ

(تحت صورة تمثل جماعة من الأفارقة يلقبون « بالدونيين » في زيهم القديم جاءت العبارات التالية :

Deux envoyés spéciaux du journal Paris-Match sont les premiers Blancs à pénétrer dans les vallées perdues des Papous de la Nouvelle-Guinée... Là des hommes vivent comme d'autres hommes vivaient il y a 40 000 ou 50 000 ans. Des Dunas photographiés au cours de l'expédition.

Survivants de la préhistoire

Nous sommes venus là, au cœur de la Nouvelle Guinée, pour voir les derniers hommes de l'âge de pierre. Et maintenant nous les sentons rôder parmi les roseaux géants où notre petite troupe avance. Cette présence invisible nous cloue sur place et nous serre la gorge. Nous tendons l'oreille et nous scrutons la végétation environnante. Nous n'avons pas d'armes et notre vie est à la merci d'une flèche de bambou.

- Manbo ! Manbo ! crient nos hommes.

C'est le mot de passe de ces régions les plus ignorées du monde. Il signifie : ami.

Et voici qu'un Duna se dresse à deux pas de nous. Puis deux, puis cinq. Nos regards s'entrecroisent. Soudain, ils jettent leurs flèches et leur arc par terre, tendent leurs mains vides et viennent à nous.

Leur visage est bariolé de couleurs vives et leur corps entièrement recouvert de graisse et de boue.

De petite taille, un mètre cinquante environ, le ventre ballonné, les Dunas sont à peine vêtus. Une ceinture d'écorce gravée de dessins géométriques retient un pagne tressé et, derrière, une touffe de feuillage vert. Ils ont, en bandoulière, une sorte de vaste filet à provisions qu'ils ne quittent jamais. Tous sont armés d'un arc et d'une provision de flèches. A la ceinture est passée une hache de pierre sur laquelle leur main droite reste constamment posée. Malgré leur petite taille, on les sent très robustes.

Ils ont visiblement éprouvé une aussi forte émotion que nous. Ils sont heureux de constater que nous n'avons aucune intention hostile.

Notre expédition terminée, un avion vint nous chercher. Hérissés de leurs plumes multicolores, maquillés comme des clowns, arc sur l'épaule et hache à la ceinture, tous les Dunas des environs étaient venus se ranger autour de la machine magique qui allait ramener les Blancs vers le soleil d'où ils étaient venus.

Avisant l'un d'eux, dont les flèches sculptées étaient plus belles que toutes celles que nous avions vues, nous lui proposâmes, en échange, tout ce que nous avions encore de coquillages, de sel, de haches de fer : pour un Duna, une véritable fortune. Le guerrier hocha tristement la tête. Par gestes, il nous fit comprendre qu'il refusait notre offre. A la fortune, il préférait la vie. Sans arc, sans flèches, c'est-à-dire sans défense, un Duna ne revient jamais vivant dans sa tribu.

Lectures pour classes de transition. A. Colin

« مبعوثان خاصان من مجلة « باري ماتش » كانا أول من دخل من البيض ضفاف « البابوس » البعيدة بغينيا الجديدة... هناك، يعيش القوم كما كان يعيش الانسان منذ 40.000 أو 50.000 سنة »).

« لقد جئنا الى قلب غينيا الجديدة، لنرى آخر ناس العهد الحجري، والآن نحس بهم يجولون بين القصب الضخم الذي تسير بينه مجموعتنا. هذا الحضور اللامرئي أثبتنا في أمكنتنا وشد على حناجرنا. أطلقنا آذاننا ونحن نتفحص النباتات المجاورة، لم تكن لدينا أسلحة وكانت حياتنا عرضة لسهم من قضيب الخيزران.

- مانبو ! مانبو ! صاح الرجل.

تلك هي كلمة المرور في هذه المناطق المجهولة أكثر في العالم. إنها تعني : صديق.

وإذا بإحد « الدونيين » يشخص على بعد قدمين منا، ثم اثنان، ثم خمسة، كانت أنظارنا تلتقي. وفجأة، ألقوا بنبالهم وأقواسهم أرضا، ومدوا أيديهم فارغة متجهين نحونا.

أوجههم كانت مخططة بألوان ناصعة وأجسادهم مذهونة بالشحم والطين... كان يظهر (على أوجههم) أنهم مغمورون بإحساس شديد مثلنا. كانوا فرحين حين أدركوا إننا لا نضمر لهم أية نية عدوانية.

عندما انتهت بعثتنا (من مهامها)، جاءت طائرة لتقلنا. منتفشين بريش ملون، مزينين كالمهرجين، القوس فوق الأكتاف والفأس في الحزام، كل « الدونيين » بالمناطق المجاورة جاءوا مصطفين حول الآلة السحرية التي ستحمل البيض في اتجاه الشمس من حيث أتوا... ».

قراءات الأقسام المتوسطة - أرمون كولان

إن مجلة « باري ماتش » ما تزال لليوم تنظر للأفارقة أنهم بشر من الدرجة الثانية، وأن تنقل المقررات بفرنسا منها الدرس المذكور فهو أمر لا يثير الاستغراب بالنسبة لنا، فالدرس شبيه بدرس « الماعز القاضي »، والعيب فيه النظرة الاستعمارية للعالم الافريقي.

- الباقون من عهد ما قبل التاريخ،...
- قوم يعيشون كما كان الانسان يعيش قبل 40.000 أو 50.000 سنة،...
- آخر ناس العصر الحجري،...
- وجوه مخططة وأجسام مذهونة بالطين،...
- مزينين كالمهرج،...
- آلة سحرية تنقل البيض تجاه الشمس من حيث أتوا،...

كلها كلمات تحمل في طياتها معاني توحي بأن القوم المحكى عنهم شبيهون بالحيوان، متخلفون عن أوروبا، صاحبة البعثة، 400 أو 500 قرن من الزمان ! فعلا، لا ننكر أن بعض القبائل بافريقيا الوسطى كانت تعيش على شكل بدائي، ولكن ذلك لا يمنع من وجود حضارة هي صاحبتها وصانعتها، كما نعلم أن بعض الدول الافريقية التي حاول الاستعمار الاستخفاف بها على نفس النهج، كانت بعض قبائلها تدين بالإسلام ولها بفضله تاريخ وثقافة وحضارة تربطها بالعالم الإسلامي. ثم ما العيب اذا كان ذلك الشكل البدائي يستجيب لمتطلبات تلك القبائل وينسجم مع

محيطها وبيئتها ؟ وما الذنب اذا كانت لا ترى ضرورة في تغييره ما دام يلبي حاجياتها ؟ وما الدليل على أنهم يعيشون كما كان يعيش الانسان منذ 500 قرن ؟ وما أدرانا ما نوع المعيشة الآدمية في ذلك التاريخ ؟ ثم هؤلاء القوم الذين يرون الغريب بديارهم ولا يقضون على حياته أو يسجنونه أو يضربونه، بل يلتفون حوله ويقدمون له أيديهم فارغة بعد أن جردوها من السلاح للدلالة على الامان، هل يعدون آخر أناس العهد الحجري ؟

ثم ما حاجتنا نحن كمسلمين أفارقة من اقتباس مثل هذه الدروس ؟ ألم يجد صانعو المقررات من النصوص إلا ما كتبته مجلة « باري ماتش » منذ عشرات السنين، أي قبل استقلال أغلب الدول الافريقية من زيح الاستعمار ؟ أغاب عنهم أن مثل هذه الجرائد كانت تغذي الفكر الاستعماري وتهيء الضمير العالمي لتزكية ما تقوم به دولها من احتلال أراضي الغير بحجة إدخال الحضارة ومحو آثار ما قبل التاريخ، وهو الدافع الاساسي لتنظيمها وتمويلها لبعثات الاستطلاع البارحة واليوم ؟

ألم تجد المقررات في جرائد الدول الافريقية الصديقة وما تصدره منظمة الدول الافريقية من دراسات عن ماضي وحاضر ومستقبل القارة الافريقية، ومن الكتب والابحاث التي صدرت عن عديد من الجامعات الافريقية والتي تناولت بالدرس مختلف القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية للقارة الافريقية ما تزين به صفحاتها ؟ أليس الميز العنصري الذي تعرفه افريقيا الجنوبية أولى بالذكر ؟ أليست عمليات التبشير والتنصير في عديد من الدول الافريقية أحق بالنشر ؟

لقد وقفنا مع مقررات الثانوي بما نظن أن فيه الكفاية، ولولا أن نطيل على القاريء لزدنا الموضوع بسطا، ولكن في ما قدمناه مسح لاهم ما اعتراها من نقص وما احتوته من مغالطات. وإذا كان لا بد من إضافة شيء لما ذكر فكلمات موجزة عن الصور. لقد سبق القول أن الصور أغلبها صور غريبة عن المجتمع المغربي لا تتناسب مع ثقافته و لا تعبر عن مشاعره، وسنكتفي بذكر ثلاث صور :

● **الاولى** : بمقرر السنة الثالثة من الثانوي مقرونة مع درس معنون « مغامرة بالجبل »(53) وهي عبارة عن قرية تحيط بها جبال يكسوها الثلج وتتوسطها كنيسة بارزة، والصورة أخذت صفحة بكاملها، ونسأل المسؤولين أين مدينة يفرن وأين جبال الاوكيمدن وهبري ومشلفن ؟ ألم ينعم الله على بلدنا بمناظر جذابة خلابة لجبال تكسوها الثلوج طيلة فصل الشتاء حتى لتنقطع بعلوها الطرق ؟ ألم نجد إلا أوروبا لنقتبس منهاالصور ونحن نملك من جمال الطبيعة ما نملك ؟ ثم ما بال المقررات تختار صورة تتوسطها كنيسة ضخمة يضاهي الصليب المغروس فوقها قمم الجبال التي وراء الصورة ؟... تلك دلالة أخرى على أن المقررات لا تعبر عن أفكار وآراء المجتمع المغربي و لا تقيم لديانته وزنا !...

● **الثانية** : في نفس المقرر، وزينت بها الصفحة الاولى للباب الخاص بالرياضة(54)، تظهر فيها بشكل كبير فتاة عارية الفخدين تماما مع أن الرياضة التي تلعبها، لا علاقة لها بالمواضيع المذكورة في ذلك الباب !...

● **الثالثة** : وردت في مقرر السنة الرابعة من الثانوي وهي عبارة عن صورة لسد بوادي الرون بفرنسا، وقد جاءت مقرونة لدرس يتناول بناء السدود. ولسنا ندري ما هي الدوافع التي حدت بصانعي المقررات أن يقتبسوا هذه الصورة والدرس لا يتحدث عن سد بعينه. ونستغرب كيف نسوا أن المغرب بلد السدود حيث يزيد عددها على العشرات !...

خاتمة :

لم تكن غايتنا يوم انكببنا على دراسة المقررات في أوقات فراغنا التجريح بالمسؤولين على إعداد المقررات، أو النيل ممن ساهم في إنجازها، وإنما كان همنا نابعا من إيماننا بديننا ورغبتنا في أن نرى الاسلام شامخا وعاليا ببلدنا، ومن وطنيتنا وحبنا بأن نرى أبناء شعبنا وشباب غدنا وبناته غيورين على دينهم، مدافعين عن وطنهم محصنين بالثقافة والشريعة الإسلاميتين قبل الإقبال على الدراسة بالكليات والمعاهد الغربية أو الاقتباس من مناهلها الفكرية، حتى نأخذ من حضارة الغرب لبها، ومن ثقافته جوهرها، ومن تكنولوجيته أحسنها وأنفعها للبلاد والعباد، ومن لغته ما يعبر عن مشاعرنا وقضايانا ويمكننا من عرض مشاكلنا بمختلف الهيآت الاجنبية والدولية، ويساعدنا على تكثيف الحوار مع العالم الغربي لصالح صناعتنا وإنعاش اقتصادنا.

ولقد حاولنا أن نركز على الهفوات التي لاحظناها بالمقررات دون أن نهوّن من خطرها على تربية أطفالنا وشبابنا، لان البناء الصلب المنيع، يتطلب اتخاذ جميع التدابير لابعاد أدنى مخاطر التدمير، فلا يكفي لإنجازه التوفر على البنّاء الماهر والمهندس المبدع،... فرب تهاون من ذلك العامل البسيط غير المنتبه إليه حين خلط الرمل والحجارة والإسمنت في إكثاره للماء أو النقص منه أشد خطرا على البناء من هفوات الصانع وغلطات المهندس. وكذلك الامر بالنسبة للغة الفرنسية، لقد كان عليها أن تستنفر جميع مفرداتها لكي لا تدع مدخلا للافكار السامة والضالة.

إننا لا نريد من مادة اللغة الفرنسية أن تنقلب درسا دينيا صرفاً أو بديلا لنصوص التربية الإسلامية كما لا نريدها مسخا للمجتمع وجهلا بالدين، حتى يستطيع المبرمج والمربي والاستاذ والفقيه، كل من جهته تكوين الجيل الصالح والفرد النبيل، وبالتالي المجتمع الفاضل الاصيل. ولا يخامرنا شك بأن المسؤولين بوزارة التربية الوطنية سيطلعون على ما كتبناه، و لا شك في أن غيرتهم على دينهم وحبهم لوطنهم سيجعلهم يشاطروننا الرأي فيما قلناه أو بعضه، وأنهم سيقبلون بحول الله على محو الهفوات في الطبعات اللاحقة للمقررات إن شاء الله، والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل. □

الهوامـــش

1 « تربية الاولاد في الاسلام » للشيخ عبد الله ناصح علوان، نشر دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الجزء الاول، ص 254.

2 « الوعي اللغوي » الشيخ عبد الله العلايلي، مجلة الفكر العربي المعاصر، العدد الأول، ماي 1980، ص 14.

3 ما دمنا حتى اليوم ننهل من الغرب جميع أشكال الحضارة بما لها وما عليها، فلم لا ننهلها من موردها الأكبر والأهم عند الغرب نفسه الا وهو الولايات المتحدة ونعلم أطفالنا الانجليزية بدل الفرنسية حيث تأتي هذه الأخيرة في المرتبة الثانية وتدرس كلغة أجنبية ثانية كما هو الحال بالنسبة للانجليزية الآن، خاصة وأن الطالب المغربي حين يصل الى مستوى السلك الثالث من التعليم العالي تعجز اللغة الفرنسية في أغلب الأحيان عن مده بما يحتاج اليه من معارف ومعلومات لمباشرة البحث في المواد العلمية بالخصوص، وهو أمر يعرفه جل الطلاب الذين مروا من هذا المستوى من التعليم، بل كثير من مؤلفات العلوم بالفرنسية الخاصة بالتعليم العالي إنما هي ترجمات أو اقتباسات عن مراجع أمريكية. ولا يجادل أحد في أن البحث العلمي أخصب في الولايات المتحدة من أوربا وان التعليم بالاولى أشد وأقوم في التخصصات، وأن مراكز الدراسة والبحث ومعاهد التخصص وكبرى الكليات هي أكثر عددا وأمكن تأطيرا بالاولى من الثانية، واذا كان الجيل الماضي قد ركن الى الفرنسية بحكم الاستعمار والاوضاع الاقتصادية التي نتجت عنه فان الجيل الحالي لن يضيره في شيء أن يتعلم الانجليزية كلغة اجنبية أولى بدل الفرنسية، مع العلم أننا نحبذ دراسة اللغات الاجنبية بالثانوي والاكتفاء باللغة العربية وحدها في الابتدائي كما هو الشأن بالدول المتقدمة التي تحرص على أن تكون للغة الام مكانتها الاولى لدى أفراد مجتمعاتها.

4 في حدود التحري البشري، ورغم اعتمادنا الاكثار من المراجعة فاننا لم نعثر على ذكر الكلمات الله، الرسول، الاسلام، القرآن في الكتب الثلاث من سلسلة « بخطوات كبرى (à grand pas) باستثناء دروس ثلاثة كلها من كتاب السنة الخامسة، طبعة دار الرشاد 1983 :
• الاول بعنوان « الأطفال والشبح (Les enfants et le fantôme) » حيث صاح الاطفال حين خوفهم « يا إلهي ! شبح ! (Mon dieu! un fantôme) »، ص 16،
• الثاني بعنوان « الخيالة (La fantasia) حين صيحة أصحاب الخيل فور انطلاقهم « يا الله ! يا رسول ! (Ô Dieu ! Ô Prophète) ص 52،
• الثالث بعنوان « زلزال اكادير (tremblement de terre D'Agadir) » حيث يحكي العم حسين للاطفال عن زلزال اكادير ويقول « لقد حفظ الله حياتي حين زلزال اكادير (Dieu m'a sauvé la vie à la suite du tremblement de terre D'Agadir) »

وفي الدرسين الاولين لم ترد كلمة الله لتعبر عن اسم خالق الكون ومدبره، وانما ذكرت ككلمة استعجاب واندهاش تصدر من الشخص حين اندهاشه أو خوفه وان كانت عبارة الدرس الثاني تجعل من الرسول اله آخر يستنجد به ويستغاث مما يساهم في بلبلة ايمان الطفل ويقينه وينسف التوحيد الذي يحاول درس التربية الاسلامية ترسيخه في ذهنه، وبما أن العبارات التي وردت في الدروس الثلاث المشار اليها لم توف كلمة الله او الرسول حقها من الذكر، فقد جاز لنا أن نقول أنه لم يرد ذكر لكلمات الله، الرسول، الاسلام، القرآن مع العلم أن الكلمتان الاخيرتان لم تذكرا بالمرة.

5 الدرس المعنون « جمال بالمدينة » كرر مرتين، مرة بالصفحة 56 من كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي - سلسلة « بخطوات كبرى »، طبعة صودين، ومرة بالصفحة 117 من الكتاب نفسه، وقولنا ان كلمة المسجد لم تذكر الا مرة واحدة في محله لكونها ذكرت مرة واحدة في درس واحد كرر مرتين وللتعبير عن شيء واحد، أن جمال يسكن بالعمارة قرب المسجد.

6 نفس المرجع، ص 65.

7 نفس المرجع، ص 67.

8 نفس المرجع، ص 13، مع الاشارة إلى أننا لم نحرص على معرفة كم من مرة ورد ذكر كلمة الجمعة في مقررات السلسلة وان حرصنا على معرفة وجود تنبيه لعظمة هذا اليوم عند المسلمين وما يجري فيه من نشاط ديني وصلة رحم.

9 نفس المرجع، ص 81، الدرس المعنون « جمعة جميلة (Vendredi de Jamila) ».

10 هنالك اشارة في الدرس الى ان ام جميلة طلبت من ابنتها أن تذهب لشراء لتر من الحليب، ولو استغل هذا الذهاب برجوع جميلة دون شراء الحليب لكون الدكاكين بالشارع كلها مغلقة وتساءلت عن ذلك، فأجيبت من طرف أمها أن الوقت وقت صلاة وأنه في يوم الجمعة يحرم البيع والشراء وقت الصلاة ليتفرغ الناس للذهاب الى المسجد لكان الدرس أفيد وأنفـــع.

11 نفس المرجع، ص 97، واقتصرنا على هذا الدرس كمثل للاستدلال لا للحصر، والا فالدروس من مثل هذا النوع كثيرة. ولست بالمتحامل على الكرة المستطيلة، فتلك رياضة لها فنها وعشاقها، ولكني أردت

أن أنبه إلى أن شرائع الدين الاسلامي أولى بالذكر من جميع الرياضات، وأن سلم الأولويات كان غائبا حين تحرير نصوص المقررات.

12 كتاب السنة الخامسة من سلسلة « بخطوات كبرى » طبعة دار الرشاد، ص 14.

13 نفس المرجع، ص 50.

14 كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، طبعة صودين ـ الدار البيضاء، ص 126

15 كتاب السنة الخامسة، طبعة دار الرشاد الدار البيضاء، ص 58.

16 صنف الانثروبوبوجيون الغربيون تطور أنواع البشر منذ ظهورهم على الارض الى خمسة أصناف وبالتالي قسموا تاريخ البشرية الى خمس حقب، وهي كالآتي :

ـ « الانسان سيفا بيثكوس » Sivapithecus الذي يرتفع الى سبع عشرة مليون عام ويكون الحلقة بين القردة العليا ونوع البشر.

ـ « الانسان القرد العفاري »Australopithècus Afarensis الذي يرتفع الى خمسة ملايين من السنين وهو أول حيوان بدأ يختلف عن بقية القردة العليا.

ـ « الانسان القرد الافريقي » ويقال أنه عاش قبل 3 ملايين سنة.

ـ « الانسان الماهر » Homo Habilis وهو حسب زعمهم جد الانسان الحالي، وقالوا أنه عاش منذ مليونين من السنين بعد أن افترضوا أن مناخ الارض جرى عليه تغيير كبير ساق الى ظهور أنواع جديدة من الحيوان كما ساق الى تطور أنواع البشر،

ـ « الانسان الحالي » أو ما يسمى بـ « انسان نياندرتال » Néandertal والذي عم الارض منذ حوالي 35 الف سنة.

واعتمدوا في تصنيفهم هذا على جماجم لأنواع من الحيوانات قريبة للبشر وعلى النظرية الدروينية التي تزعم أن أصل الانسان قرد، ومن كبار القردة ! وقد تم عرض هذه الجماجم اخيرا في معرض أقيم بنيويورك في شهر أبريل الماضي بعنوان « أسلافنا : أربعة ملايين من السنين على وجود الانسان بالارض » (انظر مجلة « الثقافة العالمية »، العدد 17 ـ شوال 1404، يوليوز 1984، ص 172 ـ 173). ويبقى تصنيفهم المشار إليه لا يدعمه دليل علمي، وناتج عن افتراضات وتخمينات غير ثابتة وواهية.

17 ســورة التين : 4 ـ 6

18 ســورة ص : 70 ـ 73

19 الدرس المعنون « درس السباحة La leçon de natation) » كتاب السنة الرابعة، ص 106.

20 ســورة النــور : 30 ـ 31.

21 كتاب السنة الثالثة، ص 50.

22 كتاب السنة الخامسة، ص 18.

23 كتاب السنة الثالثة، ص 12 و22 و26 و46.

24 من الحق القول أن مثل هذه الدروس التي تبرز الطفل المغربي شرها أو سيء الخلق قليلة الورود في المقررات، إلا أنها لو أرفقت في نصوصها بالحث على السماحة والقناعة لكانت الدروس أنفع وأفيد، وجلها في كتاب الرابعة.

25 كتاب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 26.

26 نفس المرجع، ص 38.

27 نفس المرجع، ص 46.

28 مجموع الكتب عشرة، 4 بالسلك الأول و3 في كل من شعبة العلوم وشعبة الآداب بالسلك الثاني.

29 كتاب السنة السادسة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب، طبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء الدرس الثامن، ص 46.

30 وهذا بلا شك سيؤثر على استيعاب التلميذ للغة الاجنبية وسيجعله ينفر منها ويعزف عنها، أولا يدرسها إلا مكرها، مما ينعكس على نتائجه، مع العلم أننا لا نريد من التلميذ أن يكره اللغة الاجنبية، بل عليه معرفتها حتى نتمكن من تحقيق الاستقلال الاقتصادي والتكنولوجي لوطننا وأمتنا العربية والاسلامية.

31 لقد كان موضوع الرسالتين اللتين قدمتا ونوقشتا بجامعة السوربون، هو القرآن الكريم.

ـ الأولى بعنوان « مدخل الى القرآن الكريم » Initiation au) Coran وقام بنقلها إلى اللغة العربية محمد عبد العظيم مع مراجعة الدكتور محمد بدوي وطبعتها دار القرآن ودار القلم بالكويت سنة 1391 هـ/1973 م.

ـ الثانية بعنوان « دستور الاخلاق في القرآن » La Morale du) Coran) قام بترجمتها والتعليق عليها الدكتور عبد الصبور شاهين مع مراجعة الدكتور محمد بدوي وطبعتها دار البحوث العلمية سنة 1393هـ/1973 م

والرسالتان نوقشتا في 15 دجنبر 1947 وبفضلها نال المؤلف درجة الدكتوراه في الآداب بمرتبة الشرف الأولى. وتجدر الاشارة إلى أن وزارة الاوقاف والشؤون الاسلامية بالمغرب قد أعادت طبع كتاب الدكتور عبد الله دراز رحمه الله « دستور الاخلاق في القرآن » بأصله الفرنسي سنة 1983، وسبق أن طبع بفرنسا في 1951.

32 كتاب اللغة الفرنسية للسنة الخامسة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب، طبعة دار النجاح الجديدة ـ 1980، الجزء الخاص بدروس للتلخيص، الدرس 26، ص 465.

33 إن التفسير الاسلامي للتاريخ لا يدرس في أي مادة من المواد حتى بمادة التربية الاسلامية سوى اقتباسات وردت في مقررات التاريخ، وبعضها بمادة الفكر الاسلامي، ولا ينبغي أن ننسى أن التلميذ في السنوات الأخيرة من الثانوي أصبح يطالع المجلات الفكرية والثقافية والكتب العربية والفرنسية والتي أغلبها كما نشاهد ونلاحظ يعتمد على التفسير المادي للتاريخ ويقدمه كعلم من العلوم شأنه شأن الرياضيات والطبيعيات.

34 منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط ـ أطروحات ورسائل ـ رقم 1 : « المجتمع المغربي في القرن التاسع عشر (إينولتان 1850 ـ 1912 » الطبعة الثانية 1403هـ/1983 م لاحمد توفيق، وقد نال بهذا البحث دبلوم الدراسات العليا في التاريخ بميزة حسن جدا، و قامت الكلية بطبع الكتاب ضمن منشوراتها.

35 المرجع السابق ص 421 و422.

36 « الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري » للدكتور محمود حمدي زقزوق، سلسلة كتاب الامة، العدد الخامس، صفر الخير 1404 هـ. والفقرة مقتبسة من تقديم الكتاب للسيد عمر عبيد حسنة، ص 7 و8.

37 عبد الكبير الخطيبي، من مواليد الجديدة سنة 1938، درس بالسربون، شعبة العلوم الاجتماعية وقدم بها أطروحته لدكتوراه السلك الثالث حول مؤضوع « القصة بالمغرب العربي » سنة 1968. يدرس حاليا العلوم الاجتماعية بجامعة محمد الخامس بالرباط ـ له عدة مؤلفات منها « الذاكرة الموشومة » التي اقتبس منها الدرس، و« المغرب العربي المتعدد » الذي اقتبس منه مقال مجلة مواقف المذكور فيما بعد، وكتاب « الإسم العربي الجريح » الذي فيه من ألفاظ الدعارة ما يخجل العاقل من ذكره، خاصة منه الفصل المعنون « بلاغة الجماع » وكتاب « في الكتابة والتجربة ».

38 كتاب اللغة الفرنسية للسنة السادسة من الثانوي ـ شعبة الآداب، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 185و 186 مقتبسا عن كتاب الخطيبي « الذاكرة الموشومة ».

39 مجلة « مواقف، عدد 49، شتاء 1984، ص 5، ترجم النص الى العربية محمد بنيس، والمقال فصل من كتاب ظهر مؤخرا بالفرنسية بعنوان « MAGHREB PLURIEL » (المغرب العربي المتعدد)، منشورات : DENOEL-SMER/PARIS-RABAT 1983م

وليس غريبا أن يطلع علينا الخطيبي في مقاله المذكور بآراء وأفكار واهية ضالة باطلة عن القرآن وعن الانبياء عليهم السلام وصحابة النبي وزوجاته الكرام. فهو يرفض التفاسير المعتمدة ويضرب عرض الحائط بعلوم الفقه والحديث والقرآن وينطلق في دراسته للجنس في القرآن حسب رأيه وهواه، إذ يقول :

« ... وضعية هذا التفسير هشة، أما نحن فسنحاول محاصرة وجود النساء كضحية بين اللاهوت والشرع من ناحية، ومن ناحية ثانية تصعيد العشق الصوفي والجمالي الذي يجعل من جسد المرأة حلية لقصيدة جميلة، أوفناء، دونما واسطة، في العشق الالهي، أي حضرة المتنسك الذي تخلص من كل ارتباط جسدي. ولكننا لن نتطرق لمجمل قضايا التصوف. فلنركز الآن اهتمامنا على القرآن. أجل، هي قراءة، وإعادة قراءة للقرآن، بحسب فكر آخر : هذا معناه، بدءا، أن نضع بين قوسين كل التراث العريض لشروح وتفاسير القرآن او المتعلقة به... » ص 8.

40 نفس المرجع السابق، ص 13 و 14.

41 كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثانية من الثانوي، مكتبة المدارس ـ الدار البيضاء 1979، ص 377.

42 كتاب اللغة الفرنسية للسنة السابعة من الثانوي ـ شعبة الاداب ـ دار الكتاب، الدار البيضاء ص 207 و208.

43 انظر النقطة الثانية من الجزء الثاني للمرحلة الابتدائية ضمن تعليقنا على درس السباحة.

44 سورة النور : 31

45 ورد بمقرر السنة السابعة من الثانوي، شعبة العلوم، درس مقتبس عن ج. مارسيه من كتابه « الفن الاسلامي »، فيه ذكر بعض ما يعرفه العالم الاسلامي من فنون وعمران، والدرس مصحوب بصورة لفناء مسجد القرويين بفاس، خال من الطعن في الدين الاسلامي والسخرية من المسلمين. ولعله الوحيد الذي يشير باختصار شديد إلى بعض معالم الحضارة الاسلامية، ونظرا لاختصاره هذا وانحصاره في الميدان الفني، فقد جاز لنا أن نقول أن المقررات لم يرد بها ذكر يليق بعظمة الاسلام وثقافته وحضارته ـ انظر كتاب السنة السابعة، شعبة العلوم، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 220 و 221.

46 انظر مثلا كتاب الفرنسية للسنة السادسة من الثانوي، شعبة العلوم، طبعة در النجاح الجديدة، الطبعة الخامسة، 1982، ص 74 و75 وكذلك الصفحتين 89 و90 بخصوص الازتيك، وكتاب السنة السابعة من نفس الشعبة ولنفس الناشر، ص 128.

47 كتاب اللغة الفرنسية السنة الخامسة من الثانوي، شعبة العلوم، دار النجاح الجديدة، الطبعة الرابعة 1980، ص 99.

48 اسم الاله الاعظم عند قدماء الاغريق.

49 اسم إله النور والفنون والطب عند قدماء الاغريق.

50 انظر تلخيصا قيما لتطور قضية فلسطين في مقال « من مفكرة فلسطين » للكاتب اسماعيل الكيلاني، مجلة الامة، العدد 20، ص 36، ونشير إلى أننا اقتبسنا من مقدمته بعض الجمل.

51 انظر الحوار الذي أجرته مجلة الامة مع الشيخ عبد الحميد السائح، أول من أبعدته إسرائيل بعد احتلال القدس، عدد 36، ص 48.

52 كتاب اللغة الفرنسية للسنة الرابعة من الثانوي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، 1979، ص 6 ، وهو الدرس الاول بالمقرر.

53 مقرر السنة الثالثة من الثانوي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء 1979، ص 18 و 19.

54 نفس المرجع، ص 73. □

من توجيهات المربي الاكبر محمد عليه الصلاة والسلام

- أدبوا أولادكم وأحسنوا أدبهم

  رواه ابن ماجة

- مروا أولادكم بامتثال الاوامر، واجتناب النواهي، فذلك وقاية لهم من النار.

  رواه ابن جرير

- أدبوا أولادكم على ثلاث خصال : حب نبيكم، وحب آل بيته، وتلاوة القرآن فإن حملة القرآن في ظل عرش الله يوم لاظل إلا ظله...

  رواه الطبراني

الدكتور علي
عيسى عثمان

النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية واستبداله بنظام إسلامي

تقديم : محمد بريش

انعقد ببيروت ما بين 10 ـ 16 جمادى الاولى 1401 هـ الموافق 15 ـ 21 مارس 1981م، أي منذ أزيد من ثلاث سنوات، المؤتمر الاول للتربية الإسلامية، بدعوة من لجنة احتفالات القرن الخامس عشر الهجري ضمن سلسلة النشاطات التي نظمتها هذه اللجنة رغبة منها في التأكيد على الحضور الإسلامي دينيا وثقافيا وحضاريا في جميع أرجاء العالم. وشاركت في هذا المؤتمر شخصيات ثقافية وتربوية من عديد من البلدان العربية : لبنان، سوريا، الكويت، مصر، ليبيا، المغرب، الجزائر، فلسطين. وخلال سبعة أيام من البحوث والمناقشات، عرضت ونوقشت عشرون دراسة هامة تناولت مختلف جوانب التربية الإسلامية يمكن إيجاز أهم محاورها في النقط التالية :

1 ـ معالم الفلسفة التربوية الإسلامية.
2 ـ الفكر التربوي في الإسلام.
3 ـ التحديات التي تواجهها التربية الإسلامية.
4 ـ الطريق إلى صياغة نموذج تربوي إسلامي أصيل.

وأوضحت أمانة سر المؤتمر أن الدوافع الاساسية لعقده تتلخص في كون المسلمين في شتى أنحاء العالم الإسلامي يشكون من متاعب متعددة على المستوى الشخصي والمستوى العام، « فعلى المستوى الشخصي هناك عديد من المشاكل منها مشاكل التوافق مع أبنائهم من الجيل الجديد، وعدم فهمهم لما حولهم، وفقدانهم للهدف الذي إليه يطمحون. وعلى المستوى العام، هناك إضافة إلى عقبات الفقر والتخلف الكأداء، عقبات الرؤية السوداء للحاضر والمستقبل. تلك السوداوية التي تفقد الحياة بهجتها ومعناها، وتترك المرء خاويا خواء الفراغ والغربة ».

وأكدت أمانة سر المؤتمر على أن ضياع المسلم كل يوم على مختلف المستويات ليس ضياعا جزئيا، كما أنه ليس ضياعا اقتصاديا محدودا، بل هو ضياع حضاري شامل، وعلى المستويات كلها، وحجتها في ذلك ما يلي :

« 1 ـ ليس من المنطقي أن يقبض المسلمون على ثروات العالم ويضلوا في أكثريتهم متخلفين جائعين مقهورين.

2 ـ وليس منطقيا أن يشكل المسلمون أكبر كتلة بشرية في العالم تقريبا وتستطيع الصهيونية أن تنشىء كيانا على أرضهم وتشرد مئات الالوف منهم.

3 ـ وليس منطقيا أن يكون هذا حجم المسلمين الاقتصادي والبشري ويظل حجمهم السياسي صغيرا صغر الكرة التي يتقاذفها صانعو سياسات الكتلتين الكبيرتين في العالم.

4 ـ ثم إنه ليس منطقيا أن يجري تجاهل حضارة هائلة المضامين والمؤسسات والبنى كالحضارة العربية الإسلامية

لصالح مضامين وبنى ومؤسسات ما فتئت تصارع منذ قرن للسيطرة علينا لكنها لم تستطع ذلك حتى الآن. »

وبما أن القضية في جوهرها قضية صراع حضاري، بدأت منذ أوائل القرن التاسع عشر الميلادي عندما تمكنت الدول الاوروبية، بعد محاولات استمرت قرونا، من اختراق المجال السياسي للدولة العثمانية، فقهرتها سياسيا ثم عسكريا، متسببة بذلك في تراجع النموذج الحضاري الإسلامي، عكف منظموا المؤتمر على دراسة البديل للنموذج السائد الذي ينهي الاحساس بالغربة ويعيد التوازن النفسي والاجتماعي لافراد المجتمعات الإسلامية. واستخلصوا من أبحاثهم أن البديل القيام بدراسات نقدية تعيد تقويم تراثنا التربوي فلسفة وفكرا وتجربة ومؤسسات لإبراز معالم النموذج التربوي المنشود. وفي هذا السياق، تضافرت جهود اللجنة العليا لاحتفالات القرن الخامس عشر الهجري مع جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت لإقامة مؤتمر التربية الإسلامية.

ولقد نص البيان الختامي للمؤتمر على أن المشاركين فيه، أجمعوا على « ضرورة قيام نظام تربوي إسلامي يستمد أسسه من روح التربية الإسلامية كما وردت في كتاب الله وسنة رسوله وباقي الاصول الإسلامية الصحيحة مستجيبا لحاجات التربية في البلدان العربية والإسلامية ومتفتحا على ما يتوافر في الفكر التربوي الإنساني من اتجاهات ونتائج لا تتعارض مع تلك الاصول ».

ونبه المؤتمرون إلى أن « أخطر ما تتعرض له الامة العربية والإسلامية في الوقت الحاضر من تحديات يكمن في الغزو الثقافي الذي يهدف إلى استيلاب شخصيتها وإلى قتل قدرتها الذاتية على الإبداع والعطاء، وإلى ضمان تبعيتها للاجنبي وتوظيف طاقاتها المادية والبشرية في خدمة مراكز قوإه وأهدافه البعيدة عن بناء مجتمع إنساني نام ومتعاون ومجعول لخدمة الإنسان وقيمه الروحية المثلى ».

ومن جملة الابحاث التي نوقشت في هذا المؤتمر بحث الدكتور علي عيسى عثمان والذي يدخل ضمن المحور الرابع الذي أشرنا إليه في أول التقديم والمتعلق برسم الطريق إلى صياغة نموذج تربوي إسلامي أصيل، وذلك بتسليطه الاضواء على الانظمة التعليمية السائدة في المجتمعات الإسلامية، وإبرازه تناقضاتها مع النظام التربوي الإسلامي مقدما بذلك ورقة عمل لإقامة النظام التربوي المنشود.

ويمكن القول أن البحث القيم الذي قام به الدكتور علي عيسى عثمان، والناتج عن « سنين طويلة ومتواصلة من الاشتراك المباشر في تطوير التربية وتحديثها في بعض المجتمعات العربية، ومتابعة ما يستجد من دراسات عالمية في طبيعة الإنسان وتجارب تربوية، وبحوث متواصلة في الإسلام كما تضمنه القرآن الكريم وبينته السنة الشريفة وفسره أئمة هذه الامة »، ينقسم إلى قسمين أساسين :

القسم الاول : محنة التربية والتعليم في العالم الإسلامي.

القسم الثاني : المخرج مما ولده النظام التعليمي السائد في نفوس المسلمين.

وركز الدكتور علي عيسى عثمان في القسم الاول على أن محنة التربية في مجتمعات العالم الإسلامي تتجلى في كون الانظمة التعليمية السائدة مقتبسة من الغرب وهو واضع أسسها الاولى وقت استعماره أغلب تلك المجتمعات، وأن « هذا النظام يفصل بين العلم والدين ويجزىء المعرفة لكونه نظاما نشأ في حضارة تفصل بين الدين والعلم، وتجزىء المعرفة : حضارة لا يقتضي الدين فيها معرفة عالم الطبيعة كأساس لمعرفة الدين، و لا يقتضي الدين فيها توظيف هذه المعرفة كأساس للإيمان أو ترويض النفس ». وتطبيق مجتمعاتنا لهذا النظام جعلها تفصل الدين كمادة مدرسية من بين مجموعة من المواد المدرسية الاخرى تساويه ويساويها في تنظيم المعرفة وفي تحصيلها وفي توظيفها في حياة الانسان. ولم يفت الكاتب في تركيزه هذا أن يشير إلى المناورات والاساليب التي استعملها المستعمر وقت زرعه بذور الانظمة التعليمية القائمة كربطها بالوظيفة الحكومية وما يصاحبها من طمأنينة في العيش، ومن مكانة وجاه بين الناس، وكربطها بمراحل التعليم العليا، وكإبداله القيادات الفكرية والتربوية المكونة إسلاميا بقيادات تشعبت بالحضارة الغربية إلى الثمالة، مؤمنة بأنها المنبع الوحيد للتقدم والرقي.

وتطرق الدكتور علي عيسى عثمان في القسم الثاني إلى مهام الاسلام التربوية والاسس اللازمة لاقامة نظام تربوي إسلامي والذي يعد المخرج الوحيد مما ولده النظام التعليمي السائد في نفوس المسلمين، مشيرا إلى أن ذلك لا بد أن يبدأ بأمرين أساسيين :

- التحرر من الباطل في المتوارث.
- التوجه إلى الحق بالحق.

ولقد نشرت مجلة « الفكر العربي » الصادرة عن معهد الانماء العربي عددا خاصا عن « التربية الاسلامية والتربية المقارنة » في يوليوز 1981، العدد 21، ضم أهم الابحاث التي نوقشت بالمؤتمر المذكور، ومنها اقتبسنا بحث الدكتور علي عيسى عثمان (من الصفحة 278 إلى الصفحة 306 من نفس العدد). أما عنونة الفقرات وإبراز بعض الجمل فمن عندنا. □

النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية وتعويضه بنظام إسلامي

د. علي عيسى عثمان

سؤالان وقضيتان

ماذا لو تبين لنا أن النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية نظام غريب عن الإسلام، يتناقض في نظرته إلى الدين، وفي نظرته إلى المعرفة، وفي نظرته إلى الإنسان مع نظرة الإسلام، ويولّد في الذين يتخرجون فيه آثاراً عقلية، وقيماً واتجاهات خلقية ووجدانية، تتناقض مع غايات الإسلام ومقاصده في تربية الإنسان ؟

وماذا لو تبين لنا أن هذا النظام السائد ولّد في نفوس أجيال منا في هذا العصر الغربة بينهم وبين الإسلام، وولد الغربة بين المجتمعات الإسلامية، وأنه ينذر - إذا لم يستبدل إستبدالا كليا بنظام إسلامي في التربية - بتعميق هذه الغربة، إلى درجة ابتعاد أكثرية المثقفين من المسلمين عن التوجه بالإسلام وبأصوله ؟ هذه قضية.

وأما القضية الاخرى، والتي تقابل هذه القضية، فهي : ما النظام التربوي الذي يترجم نظرة الإسلام إلى الإنسان وإلى المعرفة ؟ وما الاسس، وما الاصول التي يقوم عليها منظور الإسلام ويتميز بها، والتي يجب أن ننطلق منها لبناء النظام التربوي الملائم لغايات الإسلام ومقاصده في تربية الإنسان ؟ وكيف نحكم على أيِّ النظامين أنه خير للإنسان ؟ وعلى أيّ الاسس ؟

وهذه الورقة محاولة للتصدي لهاتين القضيتين، لاننا نرى أن محنة التربية في العالم الإسلامي تتمثل في القضية الاولى، ولاننا نرى أن المخرج مما يولده النظام التعليمي السائد في نفوس المسلمين موجود في أصول الإسلام، وبصورة خاصة في نظرته إلى الإنسان وإلى المعرفة. ونتصدى لهاتين القضيتين دون غيرهما من قضايا التعليم والتربية الكثيرة؛ لاننا نرى أن الإجابة عنهما هي الشرط الاساسي والضروري لمعالجة القضايا الاخرى معالجة ذكية ومتحررة، ولان هذه الإجابة هي الشرط الاساسي والضروري للتحرر أولا من سجن تقليد النمط الغربي الذي يفصل بين الدين والعلم، وللتوجه ثانيا، بمنظور الإسلام إلى الدين، وبنظرته إلى الإنسان، في بناء نظام تربوي مستمد من هذا المنظور ومن هذه النظرة، مبينين من خلال ذلك أن هذا التوجه هو خير توجه لبناء خير نظام عالمي في التربية.

وشأن مثل هاتين القضيتين أن تبقيا معنا لسنين طويلة؛ لانهما تقتضيان منا تغيرا جذريا في نظرتنا إلى واقعنا وإلى حقيقة هويتنا في هذا الواقع، وتقتضيان منا بصيرة عميقة بآثار النموذج التعليمي الغربي في الحضارة الغربية وفي نفوس أهلها، كما تقتضيان وصول علماء المسلمين إلى مواقع المسؤولية في اتخاذ القرارات الجذرية والحاسمة. هذا، بالاضافة إلى ما تقتضيه من تغيير كلي وجذري في أهداف نظامنا التعليمي وغاياته ككل، وفي جميع عناصره، إن في المناهج، أو في الكتب المدرسية وغيرها من الوسائل، أو في المعلم، وفي أدواره في العمليات التعليمية.

لقد اخترنا أن نركز على هاتين القضيتين، لما نرى لهما من أولوية قصوى في تقرير مصير أجيالنا القادمة، وفي مصير مجتمعاتنا الإسلامية. ولقد كانت هذه الرؤية ثمرة سنين طويلة ومتواصلة من الاشتراك المباشر في تطوير التربية وتحديثها في بعض مجتمعاتنا العربية، وثمرة مراقبة آثار التغيرات الحضارية والثقافية والاجتماعية التي حدثت في مجتمعاتنا، ورصد دور النظام التعليمي في هذه التغيرات، ورصد ماأحدثته في أنفسنا. كانت هذه الرؤية أيضا ثمرة متابعة ما يستجد من دراسات عالمية في طبيعة الإنسان، وفي طبيعة القدرات التعليمية فيه، وفي ما يستجد من تجارب تربوية تحاول أن تنظم العمليات التعلمية على ضوء هذه الدراسات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى كانت هذه الرؤية أيضا ثمرة دراسات متواصلة في الإسلام، وبصورة خاصة، الإسلام كما تضمنه القرآن الكريم، وبينته السنة الشريفة، وفسره أئمة هذه الامة.

ومع أننا من أول من يدركون ضخامة المهمة في استبدال النظام القائم بنظام إسلامي، إلا أننا على يقين من أن الاستمرار في إغفال هذه المهمة وإهمالها، سيترتب عليه تعميق الغربة بين المسلمين والإسلام، وتعميق الحواجز الفكرية والثقافية والسياسية بين شعوب أمة المسلمين، كما سيترتب على هذا الإهمال - كما سنحاول أن نشير إليه في هذه المقالة - خسارة كبيرة للفكر العالمي في تربية الإنسان.

وتركيزا للجهد، وكي لا تُطمس الافكار الرئيسية في هذه المقالة بالتفاصيل، سنتناول هاتين القضيتين من خلال مدخلين مختلفين؛ فننظر أولا - ومن منظور الإسلام الشمولي والمتكامل - في طبيعة تركيب النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية، لإبراز ما يدل عليه هذا التركيب من تفسير

إن الدين كما يراه الاسلام إطار كلي يحيط إحاطة كلية وكاملة بكل بعد من أبعاد حياة الانسان، فتندرج في إطاره جميع الانظمة والمؤسسات البشرية : السياسية، والتربوية، وغيرها، وتستمد أصولها من أصوله، ومقاصدها من مقاصده، في وحدة متكاملة في الحياة.

« إسلامي » للدين، وتفسير « لا إسلامي » للمعرفة، ثم ننظر في الآثار التي يولدها هذا التركيب، وهذه التفسيرات الضمنية، في أنفس الذين يخضعون له من متعلمين ومعلّمين. وسنشير بعد ذلك إلى الآثار الكبيرة التي ولدها هذا النظام في تيار التغيرات الحضارية والثقافية الحديثة في المسلمين كأفراد وكجماعات.

كل ذلك للتمهيد لطرح الاسس والاصول التي نرى أن يقوم عليها بناء نظام إسلامي في التربية ومناقشتها، منتهين بذكر العناصر الاساسية التي يتكون منها إطار هذا النظام الاكبر.

مفهوم « الدين » في الإسـلام

ونبدأ أولا بتأكيد أهم المباديء التي يقوم عليها منظور الدين في الإسلام، كي لا يختلط الامر بسبب ما توحي به عبارة « الدين » في أذهان الذين اقتصرت ثقافتهم على الثقافة الغربية.

الدين في الإسلام ليس من جنس الدين في غيره من الاديان؛ فلا ينحصر في جانب واحد من جوانب سلوك الإنسان، و لا في قطاع واحد من قطاعات الحياة، بل على العكس يشمل كل جانب من جوانب السلوك البشري، عقليا كان، أم خلقياً، أم وجدانيا، ويشمل قطاعات الحياة كلها، تربويا، وسياسيا، واقتصاديا، وغير ذلك. والاصل في ذلك أن الاسلام **يقوم على مسؤولية الإنسان الكاملة نحو نفسه، وفي كل أمر من أمور حياته، وبلا وسيط بينه وبين خالقه.** ويقوم هذا الاصل بدوره - وكما سنرى فيما بعد - على ثقة الإسلام التامة بقدرات الإنسان العقلية، وعلى كفاءتها للقيام بهذه المسؤولية. **فالإسلام ينظر إلى الإنسان ككل متكامل، و لا يفصل بين ما يسمى حياته العقلية، وحياته الخلقية، وحياته الوجدانية، بل يربط - كما سنرى - بين هذه الجوانب كلها ربطا عضويا متكاملا. والإسلام أيضا ينظر إلى بيئة الانسان ككل متكامل، لكل جانب فيها آثاره في تنمية قدرات الإنسان العقلية، وفي تنمية استعداداته الخلقية والوجدانية؛ فلا يهمل بيئته السياسية، و لا يترك بيئته التربوية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو غيرها، وكأن لا شأن لهذه الجوانب في بيئته « الدينية »، و لا أثر لها في حقيقة حياة الإنسان العقلية والخلقية والوجدانية وواقعها.**

إن الدين كما يراه الإسلام إطار كلي يحيط إحاطة كلية وكاملة بكل بعد من أبعاد حياة الإنسان؛ فتندرج في إطاره جميع الانظمة والمؤسسات البشرية : السياسية، والتربوية، وغيرها، وتستمد أصولها من أصوله، ومقاصدها من مقاصده، في وحدة متكاملة في الحياة؛ فالدين هو الكل الاوسع والاكبر، وهذه الانظمة والمؤسسات أجزاء منه، وتلتقي كلها لتكون البيئة المتناسقة والملائمة لنمو الإنسان العقلي والخلقي والوجداني، نموا متوازنا ومتكاملا وموحداً.

والدين كما يراه الإسلام نظام في المعرفة - كما سنرى - ونظام في المسؤولية الشخصية، يكتسبه الإنسان وهو على وعي تام بقدراته العقلية، ويكتسبه باستخدامه هذه القدرات استخداماً كاملًا؛ فلا تمثيل للالوهية في نظام بشري أو في مؤسسة بشرية يعطيها سلطاناً على الإنسان. فإذا كان المجتمع بحاجة إلى أنظمة فرعية (سياسية أو غيرها)، وإلى مؤسسات، فهذه الانظمة وهذه المؤسسات، مؤسسات بشرية تخضع لبصائر البشر أنفسهم، في ترجمة أصول الإسلام في بناء هذه الانظمة والمؤسسات.

وللنظام التربوي موقع خاص في تحقيق غايات الإسلام ومقاصده من بين الانظمة الاخرى، فهو النظام المسؤول أكثر من أي نظام آخر عن حياة الإنسان، على مداها، من المهد إلى اللحد، وعلى سعتها وشمولها كل جانب من جوانب الحياة. إن النظام التربوي في الإسلام، من منظور معين، هو النظام المسؤول عن نمو الإنسان في العلم والمعرفة، وفي تسخير العلم والمعرفة، وفي ترويض النفس على مدى حياته ومن منظور آخر، يعتبر هذا النظام التربوي المسؤول عن تشكيل نظرة الإسلام إلى الإنسان في الإنسان وتنميتها، وبالتالي عن تشكيل القيم وتنمية الاتجاهات الإسلامية نحو النفس ونحو الآخرين من البشر، ونحو المؤسسات البشرية. ومن منظور ثالث، هو النظام المسؤول عن **تشكيل نظرة الإسلام إلى الوجود إلى العالم،** وإلى ما فيه من كائنات وأشياء، في الإنسان، وتنمية هذه النظرة، وبالتالي عن تشكيل علوم الإنسان ومعارفه

وتنميتها، وعن توظيف هذه العلوم والمعارف في حياة الإنسان. وباختصار يعكس نظام التربية في الإسلام نظام الإسلام ككل، أكثر من أي نظام آخر في المجتمع.

وهكذا، لكي يكون نظام التربية نظاما إسلاميا، لا بد أن يكون هو الآخر نظاما كليا، يحيط بكل ما يقتضيه نمو الإنسان المتكامل، إن كان ذلك في نموه العقلي، أو الخلقي، أو الوجداني، أو كان في تشكيل إتجاهاته الاساسية نحو الانظمة والمؤسسات الاجتماعية وتنمية هذه الاتجاهات.

طبيعة تركيب النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية

إن التربية في الإسلام مرآة كاملة للإسلام، ولكن من منظور تشكل طاقات الإنسان واستعداداته ونموها المتكامل، وعلى مدى حياته، في مراحل عمره المتلاحقة، وعلى سعة حياة الإنسان وشمولها الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. إن التربية في الإسلام هي الإسلام، ولكن من منظور تدرج الإنسان في اكتساب العلم والمعرفة والمهارات، ومن منظور تدرجه في ترويض النفس على اكتساب القيم وتأصيل الاتجاهات الخلقية والوجدانية والاجتماعية الإسلامية على مدى مراحل العمر المتعاقبة. وسنرى أن الاسس والاصول التي يقوم عليها هذا التدرج تتطابق تطابقا تاما وكاملا مع التدرج في اكتساب العلم بحقيقة العالم وبحقيقة ما فيه، وبما تدل عليه هذه الحقائق، ومع التدرج في اكتساب أعلى درجة وأوسعها في عالمية القيم والاتجاهات الخلقية والوجدانية والاجتماعية. إن نظام التربية الذي يعكس الإسلام وأصوله هو خير نظام لتربية الإنسان.

وكان الغرض من ذكر هذه المباديء وتأكيدها في هذه المرحلة من هذه المقالة، أن نرى من خلالها درجة اختلاف النظام التعليمي السائد في المجتمعات الإسلامية عن نظام تعليمي يعكس غايات الإسلام ومقاصده في تربية الإنسان، ولنشير من خلالها إلى آثار النظام السائد في إبعاد المسلمين عن الإسلام، وفي إبعاد مجتمعاتهم بعضها عن بعض.

إذا صح أن يكون نظام التربية والتعليم في الإسلام ككل شامل ومتكامل، ويجعل من الدين الإطار الاكبر الذي يجب أن تندرج داخله حاجات الإنسان جميعها من العلوم والمعارف، ومن السلوك الخلقي والوجداني، فإن هذا المبدأ يثير مجموعة من الاسئلة الفلسفية، وهي الاسئلة الاساسية في بناء النظام التعليمي الملائم للإسلام.

هل يجوز في نظام تعليمي إسلامي أن يفصل الدين « كمادة مدرسية » من بين مجموعة من المواد المدرسة الاخرى تساويه ويساويها في تنظيم المعرفة وفي تحصيلها، وفي توظيفها في حياة الإنسان ؟

هل يجوز في نظام تعليمي إسلامي أن تفصل العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والانسانية عن الدين، وكأن لكل منها كيانه المستقل في نظام العلم والمعرفة، وكأن توظيفها في حياة الانسان له مقاصد وغايات تختلف عن مقاصد الدين وغاياته ؟

هل يجوز مثلا، فصل العلوم الطبيعية عن الدين في نظام إسلامي، وقد جعل الإسلام هذه العلوم (أي معرفة آيات الله في كونه) سبيل الإنسان إلى رفض الشرك والإيمان بالله ؟

هل يجوز فصل العلوم الاجتماعية عن الدين في نظام إسلامي، وقد جعل الإسلام سلوك الانسان وعلاقاته بالواقع الاجتماعي وبكل ما فيه من نظم ومؤسسات سياسية واجتماعية وغيرها، ومواقفه منها، وحدة متكاملة، وهو المسؤول مسؤولية تامة عن تلك العلاقات والمواقف ؟

هل يجوز فصل المعارف والعلوم الانسانية عن الدين في نظام إسلامي، وقد جعل الإسلام معرفة النفس ومعرفة أحوالها، ومعرفة تجارب الشعوب والامم المختلفة مرجع الانسان في التبصر بمصير الإنسان وبمصير الشعوب والامم في اتباع هذا النظام أو ذاك في الحياة ؟

النظام الذي يفصل بين الدين والعلم، ويجزىء المعرفة، نظام نشأ في حضارة تفصل بين الدين والعلم، وتجزىء المعرفة : حضارة لا يقتضي الدين فيها معرفة عالم الطبيعة، أو معرفة النفس على حقيقتها، كأساس لمعرفة الدين، و لا يقتضي الدين فيها توظيف هذه المعرفة كأساس للإيمان أو لترويض النفس.

من منظور الاسلام الكلي :

ألا ينبغي أن تندرج هذه العلوم والمعارف جميعها في إطار الدين الكلي كما يراه الاسلام، فيخدم كل واحد منها، من زاوية اختصاصه في كشف الحقيقة، مقاصد الدين وغاياته في تربية الانسان ؟

ألا ينبغي أن تُعلَّم العلوم الطبيعية كجزء من تعليم الدين ؟ تثريه وتعمق بصائر الإنسان بآيات الله في كونه ؟ وكذلك العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية ؟

ألا ينبغي أن تكون معرفة الحقيقة كما تظهر في آيات الله في خلقه ؟ ومعرفة النفس وأحوالها في حياة الافراد وحياة الشعوب والامم، أجزاء لا تتجزأ من معرفة الدين ؟

النظام التعليمي السائد في مجتمعاتنا - في تركيبه لما يسمى « المواضيع المدرسية » - تفسير ضمني للدين، ولموقع الدين، ولدوره في تربية الإنسان وحياته، كما هو أيضا تفسير ضمني للمعرفة، ولتجزئة المعرفة في عمليات تحصيلها، وفي عمليات توظيفها في حياة الانسان. فهذا النظام الذي يفصل بين الدين والعلم، ويجزيء المعرفة، نظام نشأ في حضارة تفصل بين الدين والعلم، وتجزيء المعرفة : حضارة لا يقتضي الدين فيها معرفة عالم الطبيعة (عالم الشهادة)، أو معرفة النفس على حقيقتها، كأساس لمعرفة الدين، و لا يقتضي الدين فيها توظيف هذه المعرفة كأساس للإيمان أو لترويض النفس. فالعلوم الطبيعية ليست شرطا من شروط الإيمان في هذه الحضارة، و لا معرفة النفس على حقيقتها شرط من شروط الايمان فيها. ولذلك كانت هذه الحضارة منطقية مع نفسها عندما فصلت الدين عن سائر العلوم والمعارف، وأخرجت هذه العلوم والمعارف عن الدين، وتوصلت إلى نظام من « البلوكات » في المعرفة، ينفرد ويستقل كل « بلوك » فيها باسم « موضوع مدرسي »، لا رابط بين أجزائه، أو غاية واحدة توحد بين غايات أجزائه في توظيف العلم والمعرفة في حياة الانسان ككل.

آثار النظام التعليمي السائد في نفوس المعلمين والمتعلمين

وترتب على تطبيق النظام السائد لعدة أجيال، وخاصة بعد الحرب العالمية الاولى في هذا الجزء من العالم الإسلامي، آثار عميقة وخطيرة في نفس طالب العلم، وفي نفس العالم الإسلامي على السواء، وآثار لا تقل خطورة في تغيير مجرى التطور الحضاري والثقافي من مجراه الإسلامي إلى مجرى جديد غريب يتوجه بالحضارة وبالنماذج الغربية أكثر مما يتوجه بالإسلام.

لقد اشعر هذا النظام طالب العلم الذي تخرج فيه بأن الإسلام ليس سوى واحد من عدة « مواضيع مدرسية » في العلم والمعرفة. يتساوى معها وتساويه في الاهمية، واشعره بأن ليس للدين سوى مجال واحد ومستقل من مجالات العلم والمعرفة، وبأن غير الدين من « المواضيع » الاخرى له أيضا مجالاته المستقلة والخاصة به. فتعود هذا الطالب على ألا يتوقع من الدين أجوبة تجيب عنها العلوم والمعارف الاخرى. وعلى ألا يتوقع من هذه العلوم والمعارف أجوبة يجيب عنها الدين في مفهومه الضيق. وهكذا، وبفضل تجزئة المعرفة في هذا النظام إلى « بلوكات » منفصلة لا تجمع بينها فكرة توحدها في غاية واحدة، انفصل الدين في ذهنية هذا الطالب عن العلوم والمعارف، وخرجت هذه العلوم والمعارف عن الدين، وعزل الدين في زاوية صغيرة خاصة به، شبيهة بالزاوية التي يحتلها في النظام الغربي. وصار هذا الطالب - في فكره وفي تفكيره - يرى الحياة في الخارج رؤية مجزأة، ويدرك ما فيها من أبعاد مختلفة من خلال الاجزاء المستقلة التي اكتسبها أصلا من تجزئة المعرفة ومن غياب فكرة كلية واحدة توحدها وتوحد غاياتها؛ فصار يرى الحياة مجالات متعددة غير مترابطة : فيرى المجال « الديني »، ويرى المجال العلمي، ويرى المجال السياسي. ويرى المجال الاجتماعي، وغيرها من المجالات، وكأنها مجالات مستقلة، ومنعزلة، بلا تماسك قوي يربط بينها في ذهنيته.

وأما بالنسبة لعلماء الاسلام، فلقد حصر النظام السائد في مجتمعاتنا مسؤولياتهم في ما يسمى « موضوع الدين » ؛ فأخرجهم عن مسؤولياتهم في بناء النظام التربوي ككل، وعن الاشراف عليه، وبالتالي عن مسؤولياتهم في تطبيق مفهوم الدين ومفهوم المعرفة كما جاء بها الإسلام، فاغتصب هذا النظام منهم مسؤولياتهم عن تربية الانسان ككل متكامل، وعن ترجمة الاسلام إلى نظام تربوي كلي ومتكامل. واستبدل بهم أشخاصا كانوا هم ثمرة النموذج الغربي في رؤية الدين ورؤية المعرفة. وصار هؤلاء أقوى الادوات وعن غير وعي منهم - في تعزيز فصل الإسلام عن العلوم والمعارف الاخرى وتثبيت هذا الفصل. حتى صار من المسلم به الآن أن يقتصر دور العالم الاسلامي في نظامنا التعليمي على وضع مناهج الدين، ووضع الكتب المدرسية الدينية لتعليمه، والإشراف على

تعليم تلك الكتب أو تعليمها، لا شأن له بعلاقة العلوم الطبيعية، أو بعلاقة العلوم الاجتماعية والانسانية، بالإسلام.

وحتى إذا سلّمنا بأن ثقافة العالم الإسلامي في الوقت الحاضر محدودة، و لا تشمل العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية العالمية، فلا ينبغي أن نستسلم، وأن نتقبل الدور الذي يوكل إلى هذا العالم الإسلامي، في نظامنا التعليمي السائد؛ فتطوير ثقافته وتحديثها شيء، ودوره الاساسي والرئيسي في تصور النظام التربوي المستمد من الإسلام، وفي بناء هذا النظام ودوره في الإشراف على تطبيق هذا النظام وتوحيد العلوم والمعارف في إطار الإسلام الكلّي شيء آخر.

ذلك التراث. ويفتت هذا النظام المعرفة إلى « بلوكات » مستقلة ومنعزلة بعضها عن بعضها، تماما كما فتتوا المعرفة في الغرب.

وليس هذا مجال مناقشة الآثار التي ولّدها هذا الفصل وهذا التفتيت في طبيعة الحضارة الغربية، وفي العقلية الّتي تثمرها تلك الحضارة، مع أن التحرر من التقليد الاعمى لتلك الحضارة يقتضي منا هذا النوع من البصيرة، فلقد تعذر عليهم غير الفصل بين الدين والعلم، بسبب طبيعة الاصول التي يقوم عليها دينهم، وتعذر عليهم توظيف العلم في الدين وفي أغراضه؛ فعاشوا في عوالم مختلفة متناقضة، وفي تمزق وتوتر داخلي في النفس، تغلفه مهادنة تعودوا عليها وعاشوا فيها.

حصر النظام السائد في مجتمعاتنا مسؤولية علماء الاسلام في ما يسمى « موضوع الدين »، فأخرجهم عن مسؤولياتهم في بناء النظام التربوي ككل، وعن الاشراف عليه.

إن تقسيم العلوم والمعارف إلى « مواضيع مدرسية » (أو جامعية) مستقلة، قد يكون تقسيماً منطقيا، يمكن تفهمه من منظور التراث الغربي في الدين، والذي لا تتوافق مناهج الدين فيه مع مناهج العلم، و لا يقوم أصلاً على استخدام قدرات الإنسان العقلية في استكشاف الدين، أو في الإيمان بالله، أو على ثقته بهذه القدرات، وبكفاءتها في هذا الاستكشاف. **هذا التقسيم للعلوم والمعارف إلى « مواضيع مدرسية » مستقلة يعكس مفهوم الدين، ويعكس موقعه في ذلك التراث، ولكنه من منظور الإسلام إنكار للتوحيد كما جاء به الإسلام، وإنكار لوحدة المعرفة كما تتلقى في مفهوم الحق في الإسلام، وإنكار لتوظيف العلوم الطبيعية في إيمان الإنسان كما يريده الإسلام، وإنكار لتوظيف العلوم الاجتماعية والإنسانية في تطوير البيئة الملائمة للإنسان كما يراها الإسلام.**

ومهما أكدنا نحن كمسلمين بأن الإسلام نظام كامل وشامل ومتكامل في الحياة، ومهما كررنا هذا التأكيد، فالواقع التعليمي والتربوي الذي نخضع له، ويخضع له أطفالنا وشبابنا، ينكر هذا التأكيد، ويؤكد عكس ذلك : **يفصل نظامنا السائد بين الإسلام والعلوم، وبين العلوم والإسلام، ويعزل الدين عن أهم مجالات الحياة، تماما كما فصلوا بينه وبين العلوم في التراث الغربي،** وكما عزلوه عن سلوك الإنسان المعرفي والسياسي والاجتماعي في

آثار النظام التعليمي السائد حضاريا وثقافيا

هذا النظام التعليمي الذي يسود في مجتمعاتنا الإسلامية، هو النظام الذي حمل انتشار التعليم فيها حديْثا، ومازال يحمله، وهو النظام الذي خرّج أجيالا من المسلمين، ومازال يخرّج أجيالا أخرى. ولقد كان هذا النظام واحدا من مجموعة من السياسات والاجراءات الاساسية التي اعتمد عليها المستعمر الغربي، لتوليد الغربة بين المسلمين والإسلام، وبين مجتمعات المسلمين نفسها. وينذر هذا النظام بتعميق هذه الغربة، وربما بأكثر من الغربة، ما لم ندرك آثاره في أنفسنا وفي مجتمعاتنا الإسلامية.

ويجب أن نتبصر من جديد في ما حدث في واقعنا بعد تلك الفترة التي انتقلت فيها مسؤوليات تقويم مجتمعاتنا ومؤسساتنا وتطويرها من أيدينا إلى أيدي المستعمر، والتي صار فيها ذلك الغربي حراً في استبدال مؤسساتنا التربوية بالنموذج الغربي، وفي إحداث أوضاع سياسية وثقافية واجتماعية وترسيخها، والتي كان من شأنها مجتمعة قلب البيئة الإسلامية إلى بيئة أخرى، صارت فيما بعد هي البيئة التي تتشكل فيها نظرتنا إلى أنفسنا

وإلى غيرنا، وتنمو إلى درجة أننا **نحن أنفسنا اصبحنا أقوى الادوات في تعزيز ما أوجده المستعمر الغربي وتثبيته في واقعنا**؛ فمن تمزيق بلاد العرب إلى دويلات يفصل فيها المسلمون عن بعضهم بين مواطن وغير مواطن، ومن زرع للصهيونية في قلب البلاد العربية وفصلها عن بعضها، ومن تشجيع الاقليات على التمثل بأبناء دينهم الغربيين في المعيشة والفكر والحضارة، وجعلهم النماذج البشرية لتطلعات شبابنا، ومن تثبيت مكانة العائلات الإقطاعية وجعلها هي أيضا النماذج البشرية الاقرب لتمثل المسلمين في أنماط المعيشة ومظاهرها. هذه العوامل وغيرها قلبت البيئة الإسلامية، وحولتها إلى بيئة أخرى مختلفة، صارت هي البيئة التي ننشأ فيها وننمو، وتتشكل فيها وبفعلها نظرتنا إلى الحياة وإلى أنفسنا وإلى غيرنا.

ولقد كان النظام التعليمي الذي اعتمد عليه المستعمر والثقافة التي تولدت منه، والدور الذي اكتسبته الاقليات في هذه الثقافة، من أقوى العوامل، وأوسعها أثراً وفعّالية، وفي تغيير توجه التطور الحضاري من مجراه الإسلامي إلى مجرى آخر، كان في جملته نسخة ممسوخة عن النموذج الغربي في الحياة.

لم نكن في غفلة عن الحاجة الشديدة لمجتمعاتنا إلى التطور والتحديث قبل أن يستعمرنا الغربي. وكان تشخيص علمائنا الإسلاميين واقع المسلمين في القرن الماضي وأوائل هذا القرن تشخيصا نفذ إلى أهم أسباب التخلف في أنفسنا، وفي مجتمعاتنا، وفي مؤسساتنا السياسية والتربوية، واستخلص هؤلاء العلماء مجموعة من الاولويات كان العمل بها لا يبشر بالخروج من ذلك التخلف فقط، بل ويبشر بإحياء الإسلام في عقول المسلمين وفي سلوكهم، ويبشر بإحياء الامة وإحياء مكانتها في تيار تطور الانسانية. رأى هؤلاء العلماء ضرورة تغيير نظام الحكم ونظام السلطة إلى نظام دستوري يضمن سيادة الامة وسيادة إرادتها في جميع أمورها، ويضمن سيادة العدل كي لا يضطر المسلمون إلى التزلف والنفاق خوفا من ذوي السلطة، وكي يسهموا في تثبيت عزة أمتهم وكرامتها عن وعي ورغبة. ورأوا ضرورة تغيير الانظمة التعليمية التقليدية وتحديثها، ليتحرر المسلمون مما تركته عصور التخلف والتقليد الطويلة في عقولهم وفي أنفسهم، ولتتيسر لهم معرفة الإسلام كنظام في العالم والمعرفة، قادر على أن يستوعب العلم كله، مهما كانت مصادره، إذا طابق الحقيقة، ومعرفته كنظام في السلوك يقوم على عالمية الإنسان، ويؤكد عالمية القيم والاتجاهات الإنسانية.

ولم تقتصر جهود هؤلاء العلماء على الفكر والتفكير، بل جاهدوا وضحوا من أجل تطبيق فكرهم، وأحيوا بذلك الجهاد النموذج الإسلامي للعالم، ولما ينبغي أن يكون عليه دور العالم في خلافة الرسالة في حياة أمة المسلمين ورفع شأنها. ولكن كيف انتهت تلك الجهود، وماذا أثمرت ؟

سادت بيننا تفسيرات لهذه الاسئلة بعد أن تبدلت أجواؤنا الفكرية والثقافية، من أجواء الثقافة الإسلامية إلى أجواء الثقافة القومية الغربية، وبعد أن قوي استعدادنا لتقبل تلك التفسيرات الغربية. واقتنع الكثيرون منا (ثم زاد عدد المقلدين لهؤلاء على مرّ السنين)، بأن جهود علمائنا قبل الاستعمار المباشر كانت أصلا مهيأة للفشل، لانها كانت « دينية »، وبأن النزعة القومية تغلبت عليها وانتصرت، لان هذه النزعة كانت هي الاكثر « عصرية »، والاكثر ملاءمة، للتصدي لما كان في واقعنا من قضايا ومشاكل ومن تخلف.

وقد يكون أكبر سر في تاريخنا الحديث، والذي لم نتنبه لخطورته حتى الآن، هو ذلك السر الذي كان وراء إجهاض جهود علمائنا الإسلاميين، وكان وراء استبدال هؤلاء العلماء في المواقع القيادية، الفكرية والسياسية والتربوية، بقيادات « لا إسلامية »، كانت من إنتاج النموذج الغربي، وصارت بعد جيل من الاستعمار المباشر أقوى الادوات في ترسيخ التوجه بالنموذج الغربي والابتعاد عن المثل الإسلامي.

لم يعزل المستعمر الغربي العلماء الإسلاميين عن مواقعهم القيادية الطبيعية وحسب، بل حقق هدفا كان من أهدافه الكبرى من وراء ذلك العزل، ألا وهو : **إشعار المسلمين بأن علماءهم لا يملكون ما يحتاج إليه المسلمون من قيادات فكرية، وبأن ما يمثله هؤلاء العلماء من فكر لا يصلح لتطوير المجتمعات الإسلامية وتحديثها.**

لا أعتقد أننا سنفهم ما حدث في مجتمعاتنا بعد الحرب العالمية الاولى، ونفهم آثاره في أنفسنا وفي نظرتنا إلى أنفسنا، أو نفهم تحول تطوير مجتمعاتنا من المجرى الإسلامي إلى مجرى النموذج الغربي باسم القومية، ما لم ندرك الآثار التي ترتبت على تغيير القيادات الفكرية في مجتمعاتنا، واستبدالها بقيادات أخرى تمثل سياسات المستعمر وأغراضه، وما لم ندرك أيضا الآثار

عزلت التربية عن الإسلام، وعزل الاسلام عنها نهائيا، ما عدا تعليمه « كموضوع مدرسي » آخر من جملة المواضيع.

التي ترتبت على مجموعة الإجراءات الاساسية التي اعتمد عليها الغربي لتفتيت تماسك هذه الامة، وتفتيت إرادتها في نفوس أفرادها وفي نفوس شعوبها.

إن التطور الذي حدث بعد الاستعمار المباشر، لم يحدث بفعل قوى وعوامل عمياء، بقدر ما حدث بفعل إجراءات معينة ومقصودة، كان الغرض منها مجتمعة تغيير الواقع وتوجيهه إلى واقع جديد يبتعد ابتعادا مضطرا عن الإسلام، وعما كان يمكن أن يكون تطويرا في مجتمعاتنا، لو بقيت قيادات تطوير هذا الواقع في أيدي من يمثلون الإسلام. ولقد كان النظام التعليمي الجديد من أهم دعائم ذلك التغيير وأقواها.

وفي الجو الثقافي الجديد، وجد العلماء الإسلاميون أنفسهم في موقع المدافع عن الإسلام، بدلا من موقع المحرك لتطوير المؤسسات الإسلامية وتحديثها. وانشغل هؤلاء العلماء بمسائل فرعية أثيرت بشكل اتهامات لإحراج المسلمين من جهة، ولتحويل أنظارهم عن القضايا الاساسية التي تصدى لها أسلافهم في القرن الماضي؛ فانشغلوا بقضايا، مثل : قضايا الربا، ومكانة المرأة، وتعدد الزوجات، وقطع يد السارق، ورجم الزاني، إلى آخر ما انشغلوا به من مسائل فرعية، ما كان ينبغي أن تكون لها الصدارة أو الاولوية، في اهتماماتنا، لو وضعت في قائمة القضايا التي انشغل بها علماء القرن الماضي. وكان من نتائج إثارة هذه المسائل الفرعية والانشغال بها، أن توهم المثقفون ثقافة غربية من المسلمين، بأن الإسلام ليس في مأزق حضاري وحسب - بالمقارنة مع الصورة التي اكتسبوها عن الحضارة الغربية - بل ويمثل مدنية متخلفة لا تصلح لمقتضيات هذا العصر.

وبإقامة نظام تعليمي بديل للنظام الإسلامي التقليدي، بدلا من تطوير النظام الإسلامي وتحديثه على ضوء أصول الإسلام ومبادئه، وعلى ضوء قدرة الإسلام على استيعاب ما يطابق الحقيقة ويرضى به العقل، ضمن المستعمر الغربي - بإقامة هذا النظام البديل، على أسس النموذج الغربي، الشبيه بمدارس المبشرين التي كانت موجودة في المجتمعات العربية، وبربط هذا النظام الجديد بالوظيفة الحكومية وبما يصاحب هذه الوظيفة من طمأنينة في العيش، ومن مكانة وجاه بين الناس، وبربطه بمراحل التعليم العليا - أن يترك المسلمون نظام التعليم الإسلامي، وأن يتوجهوا إلى النظام الجديد. وبالفعل صار هذا النظام الجديد مصنع المتعلمين والمثقفين في الاجيال الاخيرة، أو بعبارة أخرى، صار مصنع القيادات البديلة للعلماء الإسلاميين في حياة المسلمين.

كان هذا النظام الجديد (والذي لا يزال هو النظام السائد في مجتمعاتنا) نقطة تحول خطيرة في تاريخنا الحديث، تولدت منه وبه آثار خطيرة ما زلنا نعيش في سجنها الفكري والثقافي والمؤسسي. ومن بعض هذه الآثار ما يلي :

قناعة المثقفين من المسلمين بأن الإسلام لا يصلح لبناء نظام تربوي يلائم مقتضيات هذا العصر. والقناعة الاخرى، والمصاحبة لهذه القناعة، بأن يعامل الإسلام كما يعامل الدين في النظام الغربي؛ فتفصل له زاوية معينة في تركيبة النظام التعليمي، ويدخل هذه التركيبة « **كموضوع مدرسي** » يعرف « **بالدين** »، وبأن يترك تعليم الإنسان تعليماً علمياً واجتماعياً وإنسانياً للمواضيع الاخرى.

وصاحبت هذه القناعة عدم اكثرات المسلمين **أو اهتمامهم بتطوير النظام الإسلامي التقليدي وتحديثه،** الامر الذي أكد اتهامات المستعمر بأن الإسلام لا يصلح أصلا للتطوير والتحديث، وبأن ما يثْمره من أنظمة تربوية أو غيرها، يكون بطبيعته جامداً مغلقاً لا يتقبل التطوير أو التحديث.

وصاحب ذلك عزل علمائنا الإسلاميين الذين تخرجوا في النظام الإسلامي، عن العلوم والمعارف الحديثة، وعزلهم بالتالي عن القيادات الفكرية والاجتماعية والسياسية التي أرادها لهم الإسلام، واستبدالهم بمثقفين اكتسبوا تلك العلوم والمعارف من مصادرها الغربية فقط. فصار الفكر الغربي مرجعهم الوحيد للقيام بأدوارهم الجديدة.

وصاحب ذلك أيضا **تساوي المثقف المسلم وغير المسلم في الثقافة الجديدة.** وبتشجيع من المستعمر، وبطرح القومية بديلا للإسلام، تبوّأ غير المسلمين مواقع قيادية (فكرية، وتربوية، وتنفيذية). في المؤسسات الجديدة، بما فيها الموسسة التربوية. وهكذا **عزلت التربية عن الإسلام، وعزل الإسلام عنها نهائيا، ما عدا تعليمه «كموضوع مدرسي » آخر من جملة المواضيع.**

لقد نجح المستعمِر في تحويل المجرى الإسلامي لتنمية مجتمعاتنا وتطويرها، إلى مجرى جديد شبيه بالنموذج الغربي، لسببين رئيسيين : الاول، لانه صار هو الحاكم والسلطان، ويملك القُوة والخبرة والاسباب لإيجاد شروط هذا التحويل وإيجاد الاوضاع السياسية والثقافية والتعليمية التي تخدمه وتؤصله في واقعنا. والثاني، تأصل استعدادات حضارية فينا، هيأتنا إما للسكوت عما أوجده المستعمِر، وإما لتقبله والانخراط فيه.

وقد لا نستطيع أن نسبر عمق العداء الغربي للإسلام وللمسلمين وشدته. ما لم ندرك ما كان وراء ما فعله في هذه الامة من أغراض. ملك القوة لتمزيق هذه الامة وتجزئتها، فمزقها وجزأها. وملك القوة والاسباب **لرفع شأن الاقليات على حساب الاكثرية**، فرفع من شأنها، وجعلها النموذج الحضاري الذي يقتدى به. وملك القوة والاسباب لاستبدال مؤسسات هذه الامة بمؤسسات غربية، فاستبدلها. وملك القوة والاسباب لاستبدال قيادات هذه الامة العلمية والثقافية، فاستبدلها، ولاستبدال نماذج البطولات من المسلمين ومن العلماء والمكتشفين والمخترعين وغيرهم، فاستبدلهم بنماذج غربية. **وزرع الصهيونية في قلب الامة، ومدها بكل أسباب القوة والمنعة، فأشعر هذه الامة بالعجز التام في الذود عن عزتها وكرامتها، وبعدم الثقة في نفسها وفي تراثها.**

ويجب أن ندرس ما فعله المستعمر بعمق، ومن منظور إسلامي، ومن خارج السجن الفكري والثقافي الذي وضعنا فيه، كشرط أساسي للتحرر من واقع النموذج الغربي، وللتوجه توجها جديداً بالإسلام.

ولكن المستعمر نجح فيما نجح فيه لاسباب أخرى، كانت إمّا في تراثنا، وإمّا في أنفسنا.

كانت الدولة قبل الاستعمار المباشر، وبكل ما كان فيها من عيوب الرباط الاكبر للمسلمين، أو لجماعة الاكثرية من سكان البلاد العربية. وكانت هي المنظمة المسؤولة عن رعاية مصالحهم وشؤونهم، والتي انتظمت فيها قياداتهم وتفاعلت ببعضها بعضاً. ولم يكن للمسلمين ـ كجماعة ـ منظمة أخرى، كمنظمة الكنيسة عند جماعة المسيحيين، أو كمنظمة الكنيس عند اليهود، تفرض وجودها عليهم، وتربيهم على التماسك المنظم، وتعودهم عليه، لتأكيد هويتهم الجماعية، ولرعاية مؤسساتهم ومصالحهم. **فإذا غابت الدولة، أو تغيرت إلى دولة « لا إسلامية »، تحولت جماعة المسلمين إلى جماعة غير منظمة. ولما استُبدلت الدولة الإسلامية بدول أخرى، يحكمها المسيحي الغربي، وتهيمن إرادته عليها، انفرط رباط المسلمين، وانفرطت قياداتهم الذاتية.**

لم يكن في تراث المسلمين، و لا في تقاليدهم، التعود على تنظيم أنفسهم كجماعة واحدة، في منظمة واحدة خارج نظام الدولة، لرعاية مصالحهم، أو لتعبئة إرادتهم وجهودهم حول أهداف جماعية واحدة. ولذلك لم يكن الاستعمار المسيحي الغربي مجرد حكم الاجنبي لهم، بل ـ بالنسبة لهم ـ كان اقتلاع المنظمة الوحيدة التي كانت لهم، وكانوا يلتقون فيها كجماعة، وتلتقي فيها إرادتهم؛ فاستطاع المستعمر أن يمزق سياساته وإجراءاته لاستئصال النظام التعليمي التقليدي واستبداله بالنموذج الغربي، وكأن المسلمين كانوا ساكتين عن ذلك كله؛ لانهم لم يكونوا قادرين على تعبئة إرادة واحدة تقف أمام إجراءاته، أو تفرض ما يشاء المسلمون أنفسهم.

هذا، بالإضافة إلى **أن طلب العلم وتحصيله، صار وسيلة المسلمين الافراد للتسلق الاجتماعي، ولمنافسة الآخرين في الحصول على الوظيفة وعلى الجاه. فأقبلوا على طلب العلم في مدارسه الجديدة، وأعرضوا عن طلبه في مدارسه القديمة**؛ لانه العلم الذي صار يتوفر لهم أكثر من غيره، ولانه ارتبط أكثر من غيره بالوظيفة والجاه، وبالتعليم العالي وبالمهن فيما بعد.

واقترن طلب العلم في مدارسه الجديدة، بتغيرات أساسية في مظهر طالب العلم الجديد : في لباسه وفي سلوكه. كما اقترن بتغيرات جذرية في تطلعاته من وراء طلب العلم. **وصار تقليد النموذج الغربي، في المظهر وفي نمط المعيشة الذي تطلع إليه هذا الطالب، هو النموذج الذي توجه به واندفع نحوه**، لاسيما أنه وجد أن فئة الجاه والمكانة التقليدية التي كان يتمثل بها آباؤه من قبل، وفئة الجاه والمكانة الجديدة التي فتح لها المستعمر أبواب التسلق الاجتماعي، كانوا قد سبقوه إلى تقليد ذلك النموذج الغربي، وتنعموا بما اقترن به من مكاسب فردية.

وهكذا كان النظام التعليمي الجديد مصنع تحولات جذرية، ليس في نمط معيشتنا فقط، بل أيضا في النماذج البشرية التي شدت إليها أجيالا من أطفالنا ومن شبابنا، **إلى أن صار هؤلاء هم الاكثرية من المتعلمين والمثقفين، وصاروا أصحاب القرارات في المواقع القيادية، التربوية والسياسية والفكرية.**

وقابل هذا التيار الجارف الذي أخرج هذه الاجيال عن المجرى الإسلامي في التربية، **انكماش مضطرد في نسب أعداد الذين اختاروا النظام التعليمي الإسلامي. وبقي هذا النظام الإسلامي جامداً** لاسباب مختلفة، منها أن الدولة اختارت النظام الآخر لنشر التعليم، فانشغلت أجهزتها بتوسيع قاعدة هذا النظام الآخر، وبتطوير مناهجه ووسائله، **انشغالا كليا**. ومنها **أن القائمين على النظام الإسلامي لم يكونوا مؤهلين لإخراجه من جموده؛ لانهم كانوا قد توارثوا مفهوماً ضيقاً للعلم، لا يتطابق مع مفهوم العلم كما ورد في القرآن**، فبينما شمل معنى العلم كما

ورد في القرآن الكريم معرفة الاشياء على حقيقتها، واقتضى هذا المعنى تعلّم العلوم الطبيعية، لمعرفة آيات الله في خلقه، تركز العلم في تراث التعليم الإسلامي العام حول ما صار يعرف بعلوم تفسير القرآن، وعلوم الحديث، وعلوم اللغة. وربما كان سبب هذا الانحصار صدارة الفقه على غيره من العلوم، لارتباطه المباشر بحياة المسلمين اليومية.

وهكذا، ترتب على إدخال النموذج الغربي في التعليم في مجتمعنا أكبر عملية تحول حضاري وفكري وثقافي في تاريخنا الإسلامي.

والذي قد يستشف من هذا الكلام أننا نقف ضد تطوير التعليم وتحديثه في المجتمعات الإسلامية، يظن أن النموذج الذي تعرّف عليه (أي النموذج الغربي) هو السبيل الوحيد والامثل لهذا التطوير والتحديث. وفي الجزء الثاني من هذه الورقة سنحاول أن نبين الاسس التي يقوم عليها نظام إسلامي في التربية، ونبين أن هذه الاسس خير ما يمكن أن يقوم عليه أي نظام في التربية، يبقى أبدا مفتوحا لاستيعاب كل كشف جديد للحقيقة، ويبقى أبدا مترابطا متكاملا في مقاصده لتوجهه بالحق وتوجهه نحو الحق.

التربية ونظرة الإسلام إلى الإنسان

الإسلام لا يرثه الإنسان عن آبائه، وإنما يكتشفه بنفسه ولنفسه، ويكتشف الإنسان الإسلام وهو مطالب بتوظيف قدراته العقلية توظيفا كاملا وكلياً، ويكتشفه وهو مطالب بمعرفة حقيقة العالم من حوله، وبما يدل عليه كل شيء فيه. هذا، ولقد جعل الإسلام عمليات اكتشاف الإنسان الإسلام العمليات التي تنكشف فيها طاقات الإنسان العقلية والخلقية لنفسه، وهي عين العمليات التي تنكشف له فيها حقيقة العالم وحقيقة ما فيه.

هذا هو ما يميز الإسلام عن غيره من الاديان، ويجعله نسيج وحده، وهذه هي الشروط التي ميّز بها الإسلام موقع الإنسان ودوره الشخصي في الدين، بالمقارنة مع موقعه ودوره في الاديان الاخرى. وهي الشروط التي ميّز بها الإسلام موقع عالم الطبيعة (عالم الشهادة)، ودور معرفة الإنسان هذا العالم في الإيمان بالله، وفي استكشاف التطابق بين الدين والحقّ.

ما من مولود إلا ويولد على الفطرة

لم يكن في تاريخ التربية فكرة كانت لها فعالية أقوى في تغيير مهمة التربية، وتغيير وظائفها في حياة الانسان، أو كانت لها آثار أوسع أو تأثير أعمق، في تغيير البيئة الحضارية إلى بيئة تلائم طبيعة الإنسان، وفي كل جانب من جوانبها الدينية والتربوية والحضارية والسياسية، مثلما كان لمفهوم الفطرة الذي انطلق منه الإسلام. **فلم تُطرح قضية استقلالية الإنسان الفرد عن المجتمع الذي يولد فيه، قبل أن يطرحها الإسلام بالشكل أو بالقوة التي طرحها بها. ولم يشكّك في صلاحية ما يتوارثه المجتمع من عقائد وفكر وقيم وحضارة لتربية الإنسان مثلما شكّك بها الإسلام.**

أكد مفهوم الفطرة أن الإنسان كائن يأتي إلى هذا العالم وفي خَلْقه فطرة خاصة به، هي ما يرشّحه لخير مصير عقلي وخلقي وديني وحضاري، وهي ما يجب أن يقرر نوع التربية الملائمة لهذا المصير، والصالحة له، وأكد هذا المفهوم أن ما يتوارثه المجتمع من دين أو فكر أو معتقدات أو حضارة، يحتم عليه أو له بقدر ملاءمته أو عدم ملاءمته حاجات هذه الفطرة.

وبالتركيز على حال الإنسان عند الولادة في طرح مفهوم الفطرة، أي على حاله قبل أن تتشكل فيه طاقاته العقلية واستعداداته الخلقية والوجدانية، بفعل بيئة دينية حضارية معينة، أراد الإسلام تأكيد عالمية طبيعة الإنسان من جهة، وتأكيد نسبية الحضارات البشرية من جهة أخرى، بغرض إخضاع هذه الحضارات وما فيها من عقائد وفكر ودين إلى ما تقتضيه طبيعة الفطرة من نمو.

وتسهيلا لتناول نظرة الإسلام إلى الإنسان، لرؤية النظام التربوي الذي يترجم هذه النظرة، ويضمن تحقيقها في الإنسان، رأينا في هذه المناسبة أن نجعل حديث الفطرة وقول الشهادة (أشهد أن لا إله إلا الله) المحورين الاساسيين لاستخلاص ما تقوم عليه هذه الفطرة من أصول ومباديء. المحور الاول، لبيان تأكيد الإسلام مكانة الإنسان ككائن مستقل عن دين المجتمع الذي يولد فيه وحضارته، ولبيان تأكيده عالمية الإنسان، مشيرين إلى ما يتولّد من هذه العالمية من قيم واتجاهات نحو النفس ونحو الآخرين. والمحور الثاني، لبيان تأكيد الإسلام أهمية قدرات

إن طلب العلم وتحصيله، صار وسيلة المسلمين الافراد للتسلق الاجتماعي، ولمنافسة الآخرين في الحصول على الوظيفة وعلى الجاه، فأقبلوا على طلب العلم في مدارسه الجديدة، وأعرضوا عن طلبه في مدارسه القديمة.

الإنسان العقلية، ودورها الحاسم في التوصل إلى الإيمان، وفي تحمّل مسؤوليات الإيمان، ولبيان تأكيده أهمية معرفة عالم الطبيعة (آيات الله في خلقه)، ودور هذه المعرفة الحاسم في التحرر من الباطل والشرك، والتوصل إلى الحق والتوحيد، وفي توجه الإنسان بهذا الحق في حياته.

وسنشير في أثناء ذلك إلى نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان، علماً بأن ما انطوى عليه حديث الفطرة، وما انطوى عليه قول الشهادة، من أصول ومباديء، ومن منهجية في توصُّل الإنسان إلى الحقيقة، ما هو إلا بيان وتأكيد للاصول والمباديء التي أبرزها القرآن في مختلف المواقف والمناسبات.

واخترنا حديث الفطرة بالذات، لانه يبرز بلُغةٍ صريحة ما جاء به القرآن الكريم من نظرة جديدة إلى الإنسان. واخترنا قول الشهادة، لانه يؤكد أن الإسلام نظام في المعرفة، وفي توصل الانسان إلى الحقيقة، وليس مجرد مجموعة من الاحكام السلوكية. ويؤكد أن تحرر الإنسان من الباطل من جهة، وتوجهه بالحق من جهة أخرى أكبر وأهم غايات الإسلام.

حديث الفطرة قذف بفكرة جديدة لم يكن لها مثيل من قبل. فلقد أخرج هذا الحديث المولود البشري عن كل مجتمع من المجتمعات البشرية، وعن كل عصر من عصورها، **وعزله ككائن مستقل عن المكان والزمان اللذين يولد فيهما، ووضعه جانباً. وجعل ما يتوارثه المجتمع من دين ومعتقدات، وقيم واتجاهات وتقاليد، ممثّلا في الابوين، في الجانب الآخر.** وبهذا الفصل الحاد بين المولود الجديد من جهة، وبين ما يمثله الابوان من جهة أخرى، أبرز هذا الحديث وجود تناقض حاد وعميق بين الطرفين: التناقض بين ما ترشّحه له فطرة الإنسان التي جعلها الله في خلق المولود البشري من مصير، وبين حرص الابوين في نقل ما توارثاه وتعوّدا عليه من دين وحضارة إلى أولادهما، وتربيتهما عليه.

وبوَضْع المواليد في جانبٍ مستقل، والمجتمع (ممثّلا بالآباء) في الجانب الآخر، وبالفصل الحادّ بين الطرفين، طرح حديثُ الفطرة قضية التربية لم يسبق لها مثيل، وجعل هذه الصيغة أهم وأكبر قضية في تحرر الانسان وفي تربيته، فهل ينبغي أن يتقرر نمو المولود البشري ومصيره في عقليته، وفي معتقداته، وفي قيمه، وفي هويته الدينية الحضارية، بفعل ما توارثه آباؤه من المجتمع الذي يولد فيه ؟ أم يمكن أن يكون للمولود البشري، في أي مجتمع ولد، وفي أي زمان ولد، نمو عقلي آخر، ومصير آخر، يختلف عن نموه بفعل المتوارث في المجتمع ؟ وماذا يمكن أن يكون ذلك النمو وذلك المصير ؟ وأي المصيرين خير له وأفضل ؟ وكيف نحكم في هذه القضية، وعلى أي الاسس ؟

يكون الانسان على أقصى درجة من المرونة والقابلية للتطبّع في سنواته الاولى؛ إذ تتشكّل في تلك السنوات عقليته وعقائده وقيمه الخلقية والوجدانية بفعل البيئة التي يولد وينشأ فيها، ومن تلك البيئة يلتقط لغته (واللغة تحمل تراث تلك البيئة وحضارتها ومدنيّتها)، ومنها يكتسب اتجاهاته نحو نفسه ويكتسب هويته وانتماءاته وولاءاته واتجاهاته نحو غيره من البشر والجماعات البشرية. هذا من طرف الانسان. أما من الطرف الآخر، طرف الآباء، فالآباء حريصون أشدّ الحرص على أن يصير أولادهم في أفكارهم، وفي معتقداتهم، وفي أنماط سلوكهم، وفي قيمهم وفي ولاءاتهم واتجاهاتهم نحو جماعتهم من جهة، ونحو غيرها من جهة أخرى، مثل ما تعوّد عليه هؤلاء الآباء وتوارثوه عن آبائهم.

ونتيجة هذا التفاعل بين مرونة الاولاد القصوى وقابليتهم للتطبّع من جهة، وحرص الآباء على أن يصير أولادهم مثل ما توارثوه من جهة أخرى، يكبر الأولاد على دين الآباء ومعتقداتهم وقيمهم. ونتيجة ذلك، على نطاق عالمي، تتعدّد مصائر الاولاد بتعدّد المجتمعات البشرية وتنوعها واختلافها عن بعضها، في الدين والمعتقدات والقيم.

ولكن هل هذا المصير لأولاد البشر مصير حتمي ؟ وهل ينبغي ان يصير كل جيل منهم: في مجتمع ما، نسخة أخرى عن الأجيال السابقة في رؤيتهم العالم، وفي دينهم وعقائدهم ؟ وهل طول أمد التوارث لدين معين، ورضى الأجيال المتعاقبة به، وسكوتهم عنه، يشكّل حجة في كون ذلك الدين صالحا لأجيال الصغار ؟. وهل مرونة الأطفال في التشكّل حجة في أنّ نمّوهم على دين آبائهم أمر طبيعي ؟ هذه بعض الاسئلة التي يثيرها مفهوم الفطرة الذي طرحه الاسلام لأول مرة في تاريخ التربية، وهي أسئلة يحملها هذا المفهوم الى كل عصر، والى كل مكان، ولا بدّ أن تقع على عقول أكثر الناس كأغرب مطلب يمكن أن يطالب به الآباء والمجتمع.

نقل مفهوم الفطرة مشكلة التربية الى ما في البيئة التي ينشأ فيها الأطفال، وجعل ما في تلك البيئة موضع شكّ وحذر، وأنه قد لا يكون خير ما يمكن أن تتشكّل به عقول الأطفال وأخلاقُهم، واعتبر حرص الآباء على أن يكون أولادهم مِثْلَهم في الدين والعقائد والقيم، أمرا غير طبيعيّ، لا كما يتوهّمون، وأنّهم قد يظلمون أولادهم ظلما كبيرا اذا هو لم يدركوا ذلك.

ونَقَل مفهوم الفطرة مهمة التربية الى ما تُرشّحه للاولاد نزعاتُهم وطاقاتهم واستعداداتهم العقلية التي تكون فيهم عند الولادة، وقبل أن يخضعوا لفعل هذه البيئة أو تلك؛ فصارت معرفة هذه النزعات والطاقات والاستعدادات أهم الشروط في بناء التربية المناسبة للانسان.

وبهذا التحول في مهمة التربية يبقى الاباء (المجتمع) هم المسؤولون عن مصير أولادهم. ولكن ليس لنقل ما يتوارثونه الى أولادهم، **بل للتأكد من أن ما يتوارثونه يتواءم مع حاجات فطرة الأولاد في النمو الديني والعقلي والخلقي، ويصلح لها.** وهكذا تبدأ مشكلة التربية الكبرى في الكبار أنفسهم في المجتمع، وفي اتجاهاتهم نحو ما يتوارثونه. **كل جيل من الآباء مطالب بالنظر في ملاءمة ما تعارفوا عليه (من عقائد، وأفكار، وقيم، وعادات)، أو عدم ملاءمته تربية أطفالهم، ومطالَبٌ بتغيير مالا يلائم حاجات الفطرة، وباكتساب ما يلائمها؛ ففي هؤلاء الكبار يجب أن تحدث التغيّرات اللازمة في نظرتهم الى الوجود والى الطبيعة، وفي نظرتهم الى الانسان، أي في دينهم في عقائدهم وفي قيمهم، ليصيروا هم أنفسهم البيئة الصالحة؛ لتشكل ما فُطر عليه أولادهم، ونموهم نموا سليما؛** فالأولاد لاحول لهم، وهم في مرحلة أقصى درجة من المرونة في التشكل العقلي والخلقي، الّا أن يصيروا مثل آبائهم. ولابد من ايجاد «بيئة الفطرة» في الكبار أولا، في عقولهم، وفي سلوكهم، لتتوفر للصغار البيئة اللائمة لنمو ما فُطروا عليه.

لقد قامت قبل الاسلان أديان (وحركات فكرية) دعت الناس الى ترك ما توارثوه عن آبائهم، أو الى تعديله، أو تغييره، واتّبعت تلك الأديان (وحركات فكرية) دعت الناس الى ترك ما توارثوه عن آبائهم، أو الى تعديله، أو تغييره، واتّبعت تلك الأديان (والحركات) جماعاتٌ من الناس، صاروا بدورهم حريصين على أن يصير أولادهم مثْلهم في الدين أو الفكر الجديد. لكن الفارق بين تلك الأديان والاسلام فارق جوهري ودقيق، ويجب أن نتنبّه له ولأهميته في قضية التربية الكبرى؛ **فالاسلام لا يريد للمولود أن يصير مسلما لمجرد أن آباءه كانوا أو صاروا مسلِمين، بل لأنه هو نفسه فُطِر على التوجه للحق، ولأنه في خلقه هو ما يدفعه الى السعي وراء الحقيقة والحق، وما إسلامه سوى ثمرة هذه التوجّه وهذا السعي، وما يفْطَر عليه هو ما يدفعه الى السعي وراء الحقيقة والحق، وما إسلامه سوى ثمرة هذه التوجّه وهذا السعي. وما يفْطَر عليه هو المرجع في بناء التربية التي تصلح له وتلائم طبيعته، وليس ما توارثه آباؤه، حتى وان كان دينهم الاسلام !**

إنّ تحوّل الكبار الى الاسلام يهيّىء للاطفال «بيئة الفطرة» الملائمة لهم، ولكنه لا يعفي هؤلاء الصغار من مسؤولية استكشاف الاسلام واختياره دون غيره عندما يبلغون. فعند بلوغ هؤلاء الاطفال (أي عندما تكتمل أنظمتهم البيولوجية والعقلية وتنضج)، وعند توفّر سلامة العقل، فان الذين كانوا أطفالا صاروا مكلّفين باكتشاف الاسلام، حتى ولو كان آباؤهم مسلمين. ولا يحمل آباؤهم وزر ايمانهم وأعمالهم عند توفّر هذين الشرطين، وسنعود الى ذلك عند النظر في قول الشهادة.

ـا التركيز، بل هذا الالحاح، على أن التربية التي تلائم طبيعة الانسان موجودة في ما يأتي به الانسان عند ولادته من فطرة تحمل طاقاته واستعداداته، وليس بالضرورة في المجتمع الذي يولد فيه المولود، تركيز لم يكن له مثيل فيما سبق الاسلام أو لحقه من أديان وفلسفات تربوية أو فكرية. ولم تتنبّه له التربية في الغرب إلا حديثا، وحديثا جدًا، عندما صارت ترى مشكلة التربية في نوع البيئة التي ينشأ فيها الانسان. هذا الالحاح على أن الدين (والتربية المناسبة له) هو في ما تُرشّحه فطرة الانسان له من مصير، وليس في ما توارثه المجتمع، نقَل مهمةَ التربية نقلا جذريا وغيّر غاياتها تغييرا أساسيا.

فبعد أن كانت مهمتها نقل ما توارثه الآباء والمجتمع، مفترضة أن ذلك خير نمو مصير للأجيال الصاعدة، صارت مهمّتها توفير البيئة التي تلائم فطرة الانسان. وبهذا التغيير الجذري والأساسي **في مهمة التربية ارتقت التربية من تربية ضيقة ونسبية تعكس دين مجتمع معين من المجتمعات البشرية وحضارته، إلى تربية عالمية ترتبط بحقيقة الانسان، وبحاجاته في النمو العقلي والخلقي، أينما كان، وفي أي عصر كان.**

وصارت التربية الحديثة (أو الغربية اذا شئت) تقترب من هذه النظرة في تربية الانسان؛ فتنبهت حديثا الى أن المولود البشري في سنواته الأولى لا يزال هو الاقرب الى حقيقة طبيعة الانسان، وصارت تحاول أن تستشف من تفاعلاته بالبيئة التي تحيط به في تلك السنوات ما يأتي به عند الولادة من طاقات واستعدادات، وتتبّع نمو هذه الطاقات والاستعدادات وتشكّلها من خلال هذه التفاعلات. وصارت هذه التربية، بالدراسات التي تقارن آثار بيئة معيّنة بآثار بيئة أخرى، ترى مشكلة تربية المولود في طبيعة البيئة التي يولد وينمو فيها، وفي آثار الاباء على ذلك المولود.

وتقوم التربية الحديثة بمختلف التجارب لتخفيف آثار البيئة على نمو الاطفال العقلي والخلقي من ناحية، ولايجاد البيئة التي تتواءم أكثر من غيرها مع خير مصير لنموهم العقلي والخلقي والوجداني، وتنظيمها، ولكن هذه التربية الحديثة ـ لأنها تطورت في الحضارة الغربية، وبسبب التهادن القديم بين المؤسسات الدينية والمؤسسات العلمية في تلك الحضارة ـ سكتت عن آثار ما تتوارثه البيئة الغربية من أديان وعقائد وقيم في نمو أولاد تلك البيئة عقليا وخلقيا. **إن الانشطار القديم في الحضار الغربية بين ما يسمّى «الدين» وما يسمّى «العلمانية» لا يزال حتى الآن حجابا كثيفا أمام تطوير تلك التربية.** والمسيرة المنطقية والحتمية لمنطلقاتها وللأسس التي تقوم عليها الآن، ستفرض عليها أن تواجه، عاجلا أم آجلا، آثار البيئة الغربية الدينية في تربية الانسان، وفي نموّه السوي.

الاسلام لا يريد للمولود أن يصير مسلما لمجرد أن آباءه كانوا أو صاروا مسلمين، بل لانه هو نفسه فطر على التوجه للحق.

ونقل مهمة التربية الى ما تقتضيه فطرة الانسان من بيئة تعليمية ودينية وحضارية تضع على كل مجتمع وفي كل عصر، بما فيها مجتمعات المسلمين، مراجعة ما يتوارثه ذلك المجتمع، والنظر في ما اذا كان ما يتوارثه أو بعض ما يتوارثه، يلائم حاجات الفطرة في الاطفال، هذا هو ميزان التربية السليمة الذي وضعه الاسلام وألحّ عليه، وهو الميزان الذي بدأت التربية الحديثة تقترب منه.

فما واقع بيئة أولاد المسلمين ؟ وما آثار هذه البيئة في نموهم العقلي والخلقي ؟ ما آثار واقع البيئة العائلية ؟ أو البيئة السياسية ؟ أو البيئة الاقتصادية ـ الاجتماعية ؟ ثم، كيف يجب أن تتطوّر هذه البيئة في مجالاتها المختلفة لتكون أكثر ملاءمة للعقلية والخلقية الملائمة للفطرة (والتي تتوافق مع أصول الاسلام الأخرى كما سنبين) ؟ هذه أسئلة لا يستطيع المسلمون إهمالها إلا على حساب العقلية والخلقية التي أرادها الاسلام للانسان.

أكد حديث الفطرة، لأول مرة في تاريخ الفكر، أن الولادة في دين معيّن، أو في مجتمع معين، ما هي الا حدث عرضي وطارىء، وأن الانسان هو بما يأتي به من فطرة : ولد في هذا الدين أم ذاك، في هذا المجتمع أم ذاك، في هذا العصر أو ذاك. وقد يتغير مضمون التعليم ويتطور بتطور العلوم وتقدمها، وبتطور تسخير الانسان منجزاتها، ولكن لا يتغيّر المبدأ بأن الانسان يملك في نفسه عند الولادة قُدرات ذاتية لها حاجاتها الخاصة بها في النمو العقلي والخلقي، وبأن تلك القدرات هي ما يجب أن يقرر أهداف التربية وغاياتها، وهي ما يجب أن يخضعه له ويتغير من أجله كل ما في بيئة الانسان، بين أنظمة ومؤسسات، سياسية كانت أم تربوية، أم اقتصادية ـ اجتماعية.

لقد ألح القرآن الكريم على الكبار والمسؤولين في المجتمع بالوقوف وقفة جدية ونقدية أمام ما يتوارثونه ويتعوّدون عليه، وبمراجعته اذا كان مخالفا أو غير مخالف للعقل والعلم : [وإذا قيل لهم ابتعوا ما أنزل الله (أي الحق كما سنرى في قول الشهادة)، قالوا : بل نتّبع ما ألفينا عليه آباءنا. أو لو كان آباؤهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون] (البقرة : 104).

واذا أصرّ هؤلاء الكبار والمسؤولون، [... وقالوا حسبنا ما وجدنا عليه آباءنا...] قيل لهم : [أو لوكان آباؤهم لا يعلمون شيئا ولا يهتدون ؟] (المائدة : 104).

فهل تقتصر مقاصد هذه الآيات على المشركين فقط، ولا تشمل مجتمعات المسلمين ؟ لا سيما أن تلك الايات جعلت العقل والعلم والاستعداد للهدى الاسس في مراجعة صلاحية ما تتوارثه المجتمعات ؟ نعتقد أن **كل جيل من أجيال المسلمين مطالب بمراجعة ما يتوارثه عن الأجيال السابقة على ضوء مطابقته أو عدم مطابقته أحكام العقل والعلم؛ لان ما أنزله الله هو الحق، وما توارثه المسلمون يجب أن يخضع لذلك.** ومطالبة القرآن بتغيير ما بلانفس شرط لتغيير ما بالمجتمع هي من ضمن هذا المعنى.

استخدم حديث الفطرة عبارة «المولود» عن عمد وقصد؛ فهي العبارة التي تدلّ على حال الانسان عند الولادة، أي على حال عندما يكون فطرته نقيّة صافية من آثار أي دين أو بيئة، أو أي شيء آخر. فهي الحال الوحيدة في حياة الانسان التي لم تشكل فيها بعد عقليته وقيمه بفعل البيئة التي يولد فيها. وهذه هي الحال التي **يتساوى فيها كل انسان بكل انسان آخر**، وتظهر فيها **عالمية الانسان**، وتبرز أكثر من أيّ حال أخرى، من أحواله والناس لا يختلفون الا بعدئذ، بفعل أديانهم وبيئاتهم المختلفة في تشكل قدراتهم العقلية واستعداداتهم الخلقية والوجدانية ونموّها.

فبذكر هذه الحال دون غيرها كان من أغراض حديث الفطرة تأكيد حقيقة عالمية الانسان التي ستطمسها فيما بعد اختلافات البشر في أديانهم وعقائدهم وقيمهم ولغاتهم... ففي أيّ مرحلة من مراحل العمر يكون الانسان أقرب الى حقيقة الانسان ؟ وبالتالي أقرب الى غيره من البشر ؟ ثم، كيف يختلف البشر باختلاف بيئاتهم ؟ ولماذا ؟ وما نوع التربية الذي يمكن أن يحافظ على قرب البشر الفطري ؟ هذه أسئلة منطقية يثيرها مفهوم الفطرة.

والتأكيد على حال الانسان عند الولادة يتوافق توافقا مع اصول الاسلام الاخرى في تأكيد عاليمة الانسان؛ فلقد ميز الاسلام بين الصفات التي تدل على حقيقة الانسان، والصفات الاخرى التي لا شأن لها، أولا ينبغي أن يكون لها شأن، في دين الانسان، وبالتالي في نموه العقلي والخلقي. فالانسان في حقيقته هو الذي: (...سواه (الله تعالى) **ونفخ فيه من روحه، وجعل لكم السمع والابصار والافئدة.) (السجدة : 9).** وهو الذي علمه خالقه الاسماء كلها، وعلمه البيان، ومكنه من توارث العلم والمعرفة بالقلم، وفطره على التوحيد، كل ذلك ليصير خليفة خالقه في

أرضه. وما عدا ذلك من صفات، ما هي الا أحوال أو صفات عرضية لا ينبغي أن يكون لها شأن في دين الانسان، وبالتالي في تربيته. ولا ينبغي ان تكون أساسا للتمييز بين الانسان وغيره من البشر، أو للتفريق بينه وبين غيره من جماعات البشر.

بهذا التمييز بين الصفات التي تدل على حقيقة الانسان والصفات العرضية الاخرى، استخلص الاسلام لاول مرة في تاريخ الفكر حقيقة الانسان، وأكد بهذا الاستخلاص عالمية الانسان، وجعل صفات العرق، والجنس (الذكورة والانوثة)، واللون، صفات عرضية، كما جعل الصفات المكتسبة كاللسان وغيرها صفات عرضية أخرى. فإذا اتخذ دين، أو نظام آخر في الحياة، احدى هذه الصفات العرضية، أو مجموعة منها، أساسا له في فصل البشر عن بعضهم، أو اتخذها في هوية تعزلهم عن سائر البشر (كما تفعل اليهودية مثلا) كان دينا وتجمعا باطلا، ينكر حقيقة الانسان وينكر عالمية هذه الحقيقة.

والتربية اليوم تقترب من موقف الاسلام في الفصل بين الصفات التي تدل على حقيقته وغيرها من الصفات العرضية؛ ففي دراسات المقارنة التي قامت وتقوم بها بين مواليد البشر في المجتمعات المختلفة، وفي البيئات المختلفة، تبين لها أن عالمية الانسان تظهر في جميع هؤلاء المواليد، في أنماط نموهم، وأنماط تفاعلهم بالبيئة التي ينشأون فيها، وفي أنماط استجاباتهم العقلية والخلقية. وبدأت هذه التربية تتحرر من رواسب كانت متأصلة في اتجاهات أهلها نحو الانسان فبدأت تتحرر من عقيدة « الشعب المختار » في التراثين اليهودي والمسيحي، ومما تولد عن تلك العقيدة من اتجاهات نحو الآخرين، وصارت تنظر الى الانسان نظرة تقترب من نظرة الاسلام اليه.

فما الذي تحمله هذه البدايات في التربية الحديثة من نتائج على عقيدة، مثل عقيدة « الشعب المختار » ؟، أو على عقائد شبيهة تفصل بين البشر وتعزل جماعاتهم عن بعضها ؟ هذا سؤال يفرض نفسه على علماء المسلمين، على الذين يؤمنون أصلا بعالمية الانسان، وعلى الدور الذي ينتظرهم في تطوير فلسفة التربية الحديثة تطويرا له أهمية عالمية ؟

والآن، ولاستكمال ما قلناه عن مفهوم الفطرة وعن أهميته في تصور الانسان وفي تربيته، ننتقل من المولود الى الانسان العاقل البالغ، لنرى من منظور جديد ما جاء به الاسلام من تحولات جذرية في نظرة الانسان الى الانسان، ومن تحولات جذرية في الدين وفي التربية الصالحة للانسان.

أشهد أن لا إله إلا الله

الذي يعرف الاسلام كنظام متكامل يستطيع أن يرى عناصره الكبرى في أكثر أقواله الاساسية، فالامام الغزالي مثلا، أشار الى وجود عناصر الاسلام الاساسية ونظامه المتكامل في عبارة، كعبارة : « الحمد لله » .

هذه العبارة القصيرة لكي تظهر كحقيقة، ويصير معناها ممكنا، تفترض وجود كائن، فيه القدرة على معرفة حقيقة ما تعتمد عليه حياته في نموه وبقائه، وفي صحته السليمة. وفيه القدرة على الاستدلال بهذه « النعم » **على وجود منعم أوجدها وسخرها للانسان، وهذا هوالعنصر الاول في الاسلام كنظام كلي متكامل.**

وهذه العبارة تفترض ايضا ان هذه النعم تحمل في حقيقتها وتتضمن الادلة على وجود المنعم. أي تفترض **ان هذه النعم هي مادة الانسان للاستدلال بها على وجود خالق، منعم، رحمان، رحيم بالانسان، وهذا هو العنصر الثاني في الاسلام،** كنظام كلي ومتكامل.

وأخيرا، ما تفترضه هذه العبارة **من وجود كائن قادر على معرفة أسباب بقاء الانسان وحياته،** ومن وجود **نعم تدل على خالقها** (وهى لا تحصى). وينتهي هذا العارف بمعرفة **صفات المنعم وأفعاله،** كما تظهر فيه، وفي نعم الله من حوله، وهذا هو **العنصر الثالث في الاسلام،** كنظام كلي ومتكامل.

وهذا الترتيب لهذه العناصر الثلاثة **ترتيب لعناصر الاسلام كنظام في المعرفة من منظور الانسان.** فمن هذا المنظور يبدأ اسلام الانسان **أولا.** بإدراكه ما فيه من قدرات عقلية، وبإدراكه دور القدرات في استكشاف حقيقة ما حوله في العالم من كائنات وأشياء وظواهر، وبثقته بكفاءة هذه القدرات في استكشاف هذه الحقائق. ويستمر إسلام الانسان **ثانيا،** برغبته الفطرية معرفة حقيقة العالم من حوله ومعرفة حقيقة ما فيه، وبصورة خاصة معرفة ما تعتمد عليه حياته وبقاؤه من هذا العالم، فيرى ان ما في العالم من أشياء وظواهر وسنن تحمل الجواب على ما في فطرته من شوق وحب لمعرفة خالقها، **ولئن سألتهم من أنزل من السماء ماء فأحيا به الارض من بعد موتها ؟ ليقولن : الله... (العنكبوت : 61 و63)**

وتنتهي **ثالثا،** عملية اسلام الانسان من منظور هذا الترتيب بالايمان بالله الخالق المنعم، خالق الانسان وخالق هذا العالم وكل مافيه؛ فتبدأ عملية اسلام الانسان بثقة الانسان بقدراته العقلية، وتستمر بتوظيف تلك القدرات في معرفته ومعرفته العالم، وبالاستدلال بهذه المعرفة لمعرفة الخالق. ويدرك في أثناء ذلك كله أن هذه السبيل هي السبيل التي حركتها فيه فطرته اصلا ورضيت بها وأنست لها.

وأهمية هذه العملية في اسلام الانسان واضحة للتربية؛ **فالاسلام يقوم على ثقة الانسان بقدراته العقلية، وعلى توظيفه إياها في معرفة نفسه ومعرفة « عالم الشهادة » - أي عالم الطبيعة - للتوصل إلى ما تحركه فيه فطرته. وما التربية سوى تأكيد هذه الثقة في الانسان، وتدريبه على هذا التوظيف.** ولقد انفرد الاسلام من دون الأديان الأخرى باقامة الدين على هذه الثقة وهذا التوظيف. فتطابق الدين في الاسلام تطابقا تاما مع ذلك النوع من التربية الذي يضمن للانسان أقصى درجة من النمو العقلي.

جعل الاسلام معرفة حقيقة الانسان، ومعرفة حقيقة العالم وما فيه، غاية ما فطر عليه الانسان من شوق وحب لمعرفة الحق، فجعل هذه المعرفة غاية الدين. فانفرد الاسلام من بين الأديان كلها بجعل هذه المعرفة الاساس الذي يقوم عليه الدين، والشرط الذي بدونه لا يستقيم الدين. وأكد الاسلام أن هذه المعرفة متيسرة لكل إنسان، لما فيه من قدرات عقلية، مثل ما في غيره من البشر؛ فجعل هذا الدين الذي يقوم على المعرفة في متناول كل إنسان، وبوسائله الذاتية، فأكد بذلك عالمية الانسان وعالمية الدين الذي يتواءم مع فطرة الانسان. **وهكذا ربط الاسلام بين حب الانسان الفطري معرفة الحق والحقيقة، وبين الايمان والدين ربطا عضويا، ووحد بينهما، وصار دينا من غير جنس الاديان كلها.**

وينعكس هذا الربط في توظيف معرفة الحقيقة في الايمان والدين في التغير الجذري الذي حدث في مفهوم «**الآية**» عند **مجيء رسالة محمد صلى الله عليه وسلم. فبعد أن كانت « الآية » تدل على حدث خارق لسنن الطبيعة ومخالف لها (كما كانت تدل عليه في رسالات الرسل قبل محمد صلى الله عليه وسلم)، صارت « الآية » في رسالة محمد صلى الله عليه وسلم تدل على العالم كما هو على حقيقته، وعلى كل شيء فيه، كما هو على حقيقته. وصارت «الاية» بهذا المعنى الجديد هي ما دعي الانسان إلى معرفته كوسيلته وسبيله إلى معرفة الخالق والايمان به، وصار كل شيء وكل ظاهرة وكل سنة في هذا العالم آية، كلما زاد علم الانسان بحقيقتها وجد فيها أدلة أخرى على وجود خالقها، وعلى صفاته وأفعاله.**

هذا التوظيف الضروري للعلم جعل من الاسلام دينا من غير جنس الدين الذي تطور في الحضارة الغربية؛ فالعلم في تلك الحضارة لم ينشأ من الدين، بل نشأ بالرغم عن الدين. **والذين اكتسبوا اتجاهاتهم نحو الدين من الحضارة الغربية ورأوا الاسلام من خلال تلك الاتجاهات لا يعلمون ما الاسلام، ولا يعلمون الأسس التي يقوم عليها.**

النظام الاسلامي في التربية

أما بالنسبة للتربية، فالدين في الاسلام يقتضي بالضرورة توظيف العلوم الطبيعية في إيمان الانسان؛ لان هذه العلوم هي التي تكشف له حقيقة آيات الله في كونه. فإذا فصلت هذه العلوم في الانظمة المدرسية عن الدين، فهو فصل له مبرراته في الحضارة الغربية، ولكنه في الاسلام ليس سوى تقليد أعمى لتلك الحضارة، لم ندرك حتى الآن مدى خطورته على الدين وعلى العلوم معا.

ولقد أكد الاسلام أصلا آخر لا يقل أهمية عن ضرورة توظيف معرفة الحقيقة في الايمان والدين؛ اذ جعل وعي الانسان قدراته العقلية، ودورها الحاسم والأساسي في معرفة الحقيقة، وبالتالي في الايمان والدين، هو الأصل في تحميل كل فرد أمانة مصيره بعد البلوغ، وهو مسؤول عنه مسؤولية شخصية وكلية، ومباشرة، بينه وبين خالقه. فإذا ادعى شخص او ادعت مؤسسة ان الاله جعل الحقيقة ملكا لها دون غيرها، وتقبل الانسان الفرد ادعاءات هؤلاء، وخضع لهم، كان ذلك انكارا لقدراته العقلية، وانكارا لقيمتها في حياته الشخصية، وتحول استخدامه تلك القدرات الى استخدام تطبيقي عن غير فقه.

رفض الاسلام هذه الادعاءات وأنكرها، وجعل كل انسان بالغ (أي من اكتملت فيه قدراته العقلية والبيولوجية) وعاقل (أي سليم العقل) مسؤولا مسؤولية شخصية عن استكشاف حقيقة نفسه، وحقيقة العالم من حوله، وعن توظيف هذه المعرفة في ايمانه ودينه. وجعله هو المسؤول مسؤولية شخصية عن تنظيم حياته وترويض نفسه، وفق ما يقتضيه هذا الدين.

ولذلك كانت مهمة الاسلام في تيار تطور الدين وتطور الفكر البشري، مهمة متعددة الاغراض، فبالاضافة الى ربط المعرفة بالدين عضويا، كان من الضروري أن يبرز الاسلام للانسان ما جعل الله فيه من قدرات ذاتية، ويبرز دورها الاساسي والحاسم في حياته، وكان من الضروري أن يؤصّل ثقة الانسان بكفاءة هذه القدرات في معرفة الحقيقة والحق، وبكفاءتها في معرفة ظهور في حقيقة نفسه وفي حقيقة العالم وما فيه، كما كان من الضروري أن يكسب الاسلام الانسان ثقته بالارادة التي تتولد من هذه المعرفة، واتباعها بلا خوف. ولم تكن مثل هذه التربية الاسلامية سهلة على الانسان، لما تقتضيه من تحمّل شخصي للمسؤولية.

ألحّ الاسلام على استقلالية الفرد، وبالتالي على تحريره من سلطان البشر ومن سلطان المؤسسات البشرية، وحمّله أمانة وجود قدراته العقلية في نفسه، وجعله مكلّفاً باستخدامها، ومسؤولا عن كيفية استخدامها مسؤولية

شخصية ومباشرة بينه وبين خالقه. حتى الرسول صلى الله عليه وسلم، ما كان عليه إلا إبلاغ ما تلقاه من ربه، فلم يكن على الانسان «وكيلا» ولا كان عليه «حفيظا»، « فذكر إنما أنت مذكر، لست عليهم بمسيطر، الا من تولى وكفر ». رسالته بينت « الرشد من الغي »، وجعلت اختيار الرشد على الغي مسؤولية الانسان نفسه، وجعلت عواقب هذا الاختيار عليه وحده، « فلا تزر وازرة وزر أخرى ».

هذا التكريم للانسان ببناء الدين على أساس اعتراف الاسلام بقدراته العقلية وثقته بها، وعلى أساس توظيفها في استكشاف حقيقة الانسان وحقيقة العالم، وببناء الدين على أساس المسؤولية الفردية في هذا توظيفها في استكشاف حقيقة الانسان وحقيقة العالم وببناء الدين على أساس المسؤولية الفردية في هذا التوظيف. هذا التكريم أشعر الانسان باحترامه نفسه، وما جعل الله فيه من قدرات، وحرّره من سلطان غيره. ووضعه في نظام معرفي وخُلُقيّ، يضمن له أقصى درجة من النمو العقلي ومن النمو الخلقي والوجداني.

هذا عن مهمة الاسلام بالنسبة للانسان. أما عن مهمة الاسلام بالنسبة للدين نفسه، فكان من الضروري أن يبين الاسلام **أولا** ـ أن الدين الذي يصلح للانسان ويتواءم في عناصره وفي نظامه تواؤما تاما مع خير نمو لفطرة الانسان، هو ذلك الدين الذي يقوم نظامه كله على اعترافه بقدرات الانسان العقلية، وعلى اعترافه بكفاءتها في استكشافه وفي قبوله واختياره دون غيره؛ وأن يبين **ثانيا**، أن ذلك الدين هو الدين الذي تقتضي أصوله، ويقتضي نظامه ككل، توظيف هذه القدرات المعرفية توظيفا كاملا، وتوظيفا لا إكراه فيه. وأن يبين **ثالثا**، أن ذلك الدين هو الدين **الذي يطابق الحق والحقيقة، فيجعل من معرفة الانسان عالم الطبيعة (عالم الشهادة) مادة الانسان ومرجعه في استكشاف ما يقوم عليه ذلك الدين ومادته ومرجعه في التمييز بين الشرك والتوحيد، وبين الباطل والحق، ومرجعه في التوجه نحو خالقه وربه.**

جاء الاسلام للقيام بهذه المهمات بالنسبة للانسان وبالنسبة للدين، وبهذه المهمات خرج من جنس الاديان كلها، وأنزله الله « ليظهره على الدين كله ».

والتربية في أسمى معانيها، محررة من آثار أي حضارة معينة، أو أي مجتمع معين، ما هي في النهاية أكثر من إشعار الانسان بقيمة ما فيه من قدرات، ومن توظيفها في حياته إلى أقصى درجة ممكنة، ومن توظيفها في معرفة عالم الطبيعة وما فيه وفي تسخير هذا العالم، ومن توظيفها في ترويض النفس بالقيم الخلقية التي تنطلق من رؤية عالمية للانسان، ومن تحرير الانسان من سلطان الانسان. والتربية بهذا المعنى تتطابق في غاياتها ووظائفها تطابقا تاما مع ما جاء به الاسلام.

ولكن مهمة الاسلام لم تنته عند هذه الاغراض: ففي واقع الحياة البشرية الذي يعيش فيه الانسان. ويخضع فيه لأديان كثيرة ومتنوعة، كل منها يدعى أنه يملك الحقيقة ويعرف الحق، وأنه خير من غيره وأفضل للانسان. كان من الضروري بالاضافة الى إقامة الاسس التي يقوم عليها الدين. **أن يسلح الاسلام الانسان بالمنهج العقلي الذي يستطيع أن يعتمد عليه ويثق بنتائجه في الحكم على هذا الدين أو ذاك. وعلى هذه العقيدة أو تلك. ليختار ـ وهو على وعي تام بأسباب اختياره ـ الدين الذي تأنس له فطرته.**

فالاسلام في تربيته الانسان. لم يقتصر على تثبيت الاصول والمبادىء والقيم التي يقوم عليها بناء الدين. بل وضع منهجا متينا. ليستطيع الانسان أن يتوصل به الى هذه الاصول والمبادىء والقيم وهو مطمئن. منهجا يستدرج الانسان للنظر في صحتها أو بطلانها. ويعينه على المقارنة بينها وبين أصول الأديان الأخرى ومبادئها.

إن القرآن في تحاوره مع المشركين، وفي تحاوره مع أهل الكتاب، وفي دعوته الانسان للنظر والتفكير في آيات الله، يعتمد على منهج عقليّ متين وموضوعي، لانه جعل قدرة الانسان على معرفة حقيقة عالم الشهادة ميزان الانسان في الحكم على ما هو باطل، وعلى ما هو حق.

كل جيل من أجيال المسلمين مطالب بمراجعة ما يتوارثه عن الاجيال السابقة على ضوء مطابقته أو عدم مطابقته أحكام العقل والعلم، لان ما أنزله الله هو الحق، وما توارثه المسلمون يجب أن يخضع لذلك.

ويبرز هذا المنهج بوضوح في قول الشهادة : «أشهد أن لا إله إلا الله...». هذا القول الذي انفرد به الاسلام بهذه الصيغة العجيبة التي تضمنت في قول واحد وموجز، أصول الاسلام الكبرى ومبادئه، كما تضمنت أيضا المنهج الذي يستدرج الانسان من التحرر من الباطل الى التوجه بالحق. ويقوم الانسان بما يقتضيه هذا المنهج، وهو على وعي كامل، بتوظيف قدراته العقلية وتوظيف ما يشهد عليه عالم الشهادة، في العلميات العقلية كلها التي تستدرجه من الشرك الى التوحيد.

هذه الصيغة العجيبة لم ينفرد بها الاسلام صدفة أو اعتباطا، بل وضعها عن عمد وقصد تأكيدا لأصوله الكبرى في نظرته الى الانسان والى العالم؛ فهي صيغة تشعر الانسان بدوره الشخصي والحاسم في مراجعة الاديان، وفي مراجعة الهتها. وهي صيغة تقتضي من الانسان أن يجعل حقيقة عالم الشهادة، وما يشهد عليه ذلك العالم، مرجعه في الحكم على تلك الالهة، وأن يجعل ذلك العالم مرجعه ايضا لاستثناء خالق ذلك العالم من دون تلك الالهة. فكان قول الشهادة بهذه الصيغة اعجازا فكريا، لم يكن له مثيل، لا في دين، ولا في فلسفة كلية في الحياة.

وقد يفوتنا كمسلمين ما تضمّنته هذه الصيغة الفريدة من أصول ومبادىء في الفكر وفي التربية من جهة، ومن منهجية متينة في الحكم على الباطل، وفي التوصل الى الحقّ، من جهة أخرى، لعدة أسباب، نذكر منها هنا : **أولا**، قناعة الكثيرين من أن الفكر والمعرفة اللازمة لحياتنا الحديثة لها مصدر واحد هو الحضارة الغربية، فلا يتوقع هؤلاء أن يجدوا في الاسلام فكرا أو معرفة ذات بال أو ذات علاقة بحاجاتنا الحديثة؛ لأنهم أدرجوا الاسلام مع غيره من الاديان عن غير علم به. **ثانيا**، قد يفوّتنا ما في هذه الصيغة لطول الفتنا بها؛ فقد يصير طول الالفة حجابا كثيفا يحجب الانسان عن أهمية ما يألفه ويتعامل معه مدة طويلة وعن حقيقته. **ثالثا**، نتوارث الاسلام عن ابائنا كما يتوارث اليهود دينهم عن ابائهم، **وكأنه الولادة لأبوين مسلمين هي ما يجعل الانسان مسلما أو غير مسلم؛ فصرنا نرى اسلام أولاد المسلمين أمرا طبيعيا**، لا يقتضي منهم ما يستدعيه قول الشهادة من عمليات عقلية وفكرية واعية لا يصير المسلم مسلما عن وعي وقناعة، الا بها **رابعا**، توارثنا تعاريف كلامية مقننة لقول الشهادة، نزلت اليها على مدى قرون طويلة، فسادت بيننا، مثل : «الشهادة هي الاقرار بالقلب واللسان... الخ»، وأشعرت الكثيرين منها وأوهمتهم أن حفظ هذه التعاريف يعادل ما يتقضيه قول الشهادة من عمليات عقلية، وأن بديل لتلك العمليات؛ فطمسنا بهذه التعاريف الفقهية مقاصد هذا القول الفريد في إشعار الانسان بقدراته الذاتية، وفي تحميله مسؤولية رفض الشرك واستكشاف الحق والتوجه به.

وقول الشهادة، على قصره، أهم قول في الاسلام من منظور الانسان، فمن موقع الانسان هو القول الذي يخاطب به الاسلام كانسان، قبل أن يؤمن، وقبل أن يدرك لماذا آمن. وهذا القول هو بداية الصلة، وهو نقطة الاتصال الاولى بين الانسان والهدى، ولذلك جعله الاسلام القول الذي يعلن به الانسان رفضه الشرك وقبوله التوحيد. وجعله القول الذي يصير المرء باعلانه واحدا من أمة المسلمين، «... له ما لنا وعليه ما علينا...»، وتأكيدا لعالمية الانسان وعالمية الدين الملائم لطبيعته جعله الله الرسالة المشتركة التي أنزلها على كل أمة من أمم البشر.

والذي تدبّر القرآن الكرين، وتبصّر منهجه، في تحاوره مع المشركين، وفي أساليبه في دعوتهم الى ترك الشرك واختيار التوحيد، يدرك ان قول الشهادة ما هو الا قول مركز تركيزا شديدا، لما تضمنه ذلك التحاور من أصول ومبادىء، ومن منهجية.

ويتبين من نظرة مبدئية لقول الشهادة أنه مكون من ثلاثة أجزاء أساسية، هي : 1) أشهد أن ... 2) ... لا إله ... 3) ... إلا الله. وأول مايلفت في هذا القول أنه استهلّ بفعل صيغ بصيغة المتكلم المفرد.

«أنا» هو من يشهد، و «أنا» هو من يقوم بكل العمليات المطلوبة في قول الشهادة و «أنا» هو من تحدث به وفيه هذه العمليات كلها، و «أنا» هو من سيرفض الشرك، وهو من سيتوصل الى الوحيد، و «أنا» هو من سيلتزم بهذه النتائج، فأشهد.

هذه «الأنا» هنا تُخرج كل انسان ككائن مستقل منفرد عن المجتمع، وتجعله مسؤولا عن أهم قرار في حياته، كما أخرجه مفهوم الفطرة في المولود. ولكن الانسان يخرج هنا وقد اكتملت فيه قدراته العقلية، وصار قادرا على تحرير نفسه من آثار البيئة، وصار قادرا على توظيف عالم الشهادة في استكشافه الدين الذي يلائم حقيقته.

تؤكد هذه «الانا» ما أكده مفهوم الفطرة : تؤكد اعتراف الاسلام بقدرات الانسان العقلية، وبثقته بها في التوصّل الى التوحيد واختياره دون غيره، وتؤكد مسؤولية الانسان الشخصية في القيام بالعمليات اللازمة لهذا التوصّل. فلا أشهد به لأن سلطة خارجية بشرية تطالبني بذلك، أو تكرهني عليه، وانما أفعل ذلك أنا بنفسي ولنفسي، واذن هذه الصيغة لـ «أشهد» بالمتكلم المفرد، تتضمن تحرر الانسان من الكهنوت ومن كلّ من يدعى أنه يمثّل الألوهية، وتُحمّله هو مسؤولية مصيره.

إذا كان المسلمون أمام تحديات ضخمة في بداية القرن الخامس عشر الهجري، فأول هذه التحديات إيجاد نظام سياسي وتطويره، بحيث يتلاءم مع رؤية الاسلام للإنسان.

فكيف يحي الانسان ما جعل الله فيه من طاقات، وكيف ينظر الى العالم نظرة مجردة تراه على حقيقته ؟ كانت هذه نقطة البداية في مهمة الاسلام. وكانت مهمة شاقة وصعبة. ثم، كيف تتعمق بصائر الانسان بحقيقة نفسه وبحقيقة العالم من حوله ؟ وكيف يصير «خليفة» خالقه في أرضه ؟ كانت هذه مهمة الاسلام في مسيرة أمة المسلمين.

وكل حقيقة جديدة، تضاف الى ثروة المسلم في معرفة الانسان ومعرفة العالم؛ لأنه بهذه المعرفة يتقرّب الى ربّه. فالاسلام، لأنه يقوم على الحقيقة، ولأنه يتعمق بالحقيقة، يبقى دائما وأبدا نظاما مفتوحا.

ولكن كيف يبقى نظاما مفتوحا عمليا وفي الواقع ؟ هذا يتوقف على المسلمين أنفسهم، وعلى ما توارثوه من أنظمة سياسية بصورة خاصة، أنظمة تقوم على الاعتراف بالانسان كما اعترف به الاسلام وكرّمه. **فاذا كان المسلمين أمام تحديّات ضخمة في بداية القرن الخامس عشر الهجري، فأول هذه التحديات ايجاد نظام سياسي وتطويره، بحيث يتلاءم مع رؤية الاسلام الانسان.**

أسس نظام اسلامي في التربية

يمكن اعتبار هذه الورقة محاولة للتنبيه الى السجن الفكري والحضاري والواقعي الذي صرنا نخضع له، وندرك أمورنا بمنظاره، بغرض التحرر من هذا السجن، والخروج منه، كشرط ضروري وأساسي من شروط اكتشاف الاسلام، واكتشاف أصوله ومناهجه في السعي وراء الحق من جديد.

ويمكن اعتبارها من ناحية أخرى، محاولة لبيان تطابق الاسلام، فى اصوله وفي مناهجه، مع الحق ومع ما يقتضيه الحق من منهج معرفي، تطابقا تاما، وأن موطن خلود الاسلام وكماله هو في هذا التطابق، وليس في تفاصيل الحياة.

وحاولنا أن نبيّن في هذه الورقة أن «الدين» في الاسلام ليس من جنس الاديان الاخرى، لينظر اليه كما ينظر الى الأديان الأخرى، ويحكم عليه كما يحكم عليها. فحاولنا أن نبرز أن الاسلام نظام كلّيّ وعالميّ في أصوله، وأنه أصلا، وقبل كل شيء، نظام في المعرفة، ونظام في استخدام الانسان للمعرفة، فلا يقارن الاسلام مع غيره من الأديان بمقابلة تفاصيل وفرعيات ببعضها، بل يقارن ككل متكامل، وأنّه يتميّز على غيره من الأديان برؤيته الكلية، والتي تنعكس في الكل المتكامل مما يلي :

1) نظرة الاسلام الى حقيقة الانسان وعالميته.
2) نظرة الاسلام الى حقيقة الوجود والى عالم الطبيعة.
3) نظرته الى الألوهية في التوحيد الذي يشمل هاتين النظرتين.

أما في ما يتعلق ببناء نظام تربوي اسلامي، فهذه الرؤية الكلية المتكاملة، تقوم على ما يلي من الأسس :

1) تساوي كل مولود بشري بكل مولود بشري آخر في الفطرة، وفي كل عصر، وكل زمان وجد فيه الانسان على الارض.

2) إن حقيقة الانسان ليست في ما يظهر من فروق بين البشر من حيث العرق، أو اللون، أو اللسان، أو الجنس... الخ. بل في قدرات الانسان الفطرية التي تدفعه الى التوجه الى الحق، والى التوجه به، والتي يشترك فيها كل مولود بشري، والتي هي أساس عالمية الانسان.

3) ان هذه الحقيقة تفرض على كل مجتمع بشري أن يرى الانسان عند ولادته ككائن مستقل، يقرر مصيره ما جاء به من فطرة (من طاقات عقلية واستعدادات خلقية ووجدانية توجهه نحو الحق). وليس ما توارثه المجتمع من دين أو فكر أو عقائد أو حضارة، وأن ما يصلح لتربية من هذا المتوارث يحب أن يخضع لمقتضيات الفطرة، وليس لأنه قديم أو متوارث أو متعارف عليه.

4) ان هذا المبدأ يجعل الانسان نفسه، وكما هو على حقيقته، موضوع المعرفة؛ لأنه هذه المعرفة هي الاساس الذي لا أساس غيره في بناء النظام التربوي الصالح له.

ثم حاولنا أن نبين من زاوية أخرى، أن الاسلام بالنسبة للكبار، البالغية العاقلين، في المجتمع، يجمع بين عمليتين أساسيتين في التربية : أولا، عملية التحرر من الباطل في المتوارث؛ وثانيا، عملية التوجّه الى الحق وبالحق، فاخترنا قول الشهادة لبيان ذلك، وأبرزنا ما يلي من أصول :

1) ان هاتين العمليتين، عملية التحرر وعملية التوجه، يجب أن تحدثا في النفس وللنفس، وفي كل انسان، وهو على وعي تام بحدوثهما.

2) ان حدوثهما يشترط وعي الانسان أهمية قدراته العقلية، ودورها الحاسم في التحرر من الباطل وفي التوجه الى الحق وبالحق، وبثقته بكفاءتهما في القيام بهذه العمليات.

3) ان حدوثهما لا ينفصل عن تحرر الانسان من العقائد التي تخالف حقيقة الانسان، وتخالف حقيقة عالم الطبيعة، ولا عن معرفته حقيقة نفسه وحقيقة العالم من حوله، أو عن توظيفه هذه المعرفة في عمليات التحرر، وفي عمليات التوجه؛ فيرى كل ما كان مألوفا له (مثل ظواهر الطبيعة وما يحتاج اليه من أشياء وكائنات، وغيرها، وكل شي في العالم) من منظور كلّي جديد، كآية تدلّ حقيقتها على وجود خالقها، وعلى صفاته وأفعاله، مجرد من نظرة الشرك والباطل، وموجّه الى معرفة حقيقة الشيء كما هو في الوجود.

4) ان الاسلام، تأكيدا منه لأهمية قدرات الانسان العقلية ولدورها الحاسم في حياته، سلح الانسان بمنهج موضوعي، يعتمد على توظيف القدرات العقلية، وعلى توظيف عالم الشهادة لتحصيل المعرفة اللازمة للتحرر من الشرك ومن الباطل، وللتوجه الى الحق بالحق، وان الاسلام جعل الدين والحق، بهذا المنهج، متطابقين تطابقاً تاماً.

5) ان الله تعالى كرم الانسان بوجود هذه القدرات العقلية في نفسه من جهة، وحمله أمانة وجودها في نفسه من جهة أخرى؛ فجعله مسؤولا مسؤولية شخصية عن كيفية استخدامها وعن توظيفها في حياته.

6) إنّ الله تعالى هيّأ الانسان، بهذا التكريم، ليصير خليفته في أرضه. وسخّر له كل ما في الخلق لهذه الغاية.

لا نقبل التّسوّر على سيادتنا الدينية

نشرت مجلة « الاصداء الافريقية » الصادرة بالفرنسية في الدار البيضاء بعدد ماي الفارط رسم المركز الجماعي للطائفة اليهودية المزمع إنشاؤه بالعاصمة الاقتصادية، وهو مما تقرر خلال المؤتمر اليهودي المنعقد تحت مظلة إحياء ذكرى ابن ميمون الفيلسوف اليهودي المعروف في الشهر المذكور.

وتعلو بناية هذا المركز كما يظهر في رسمه قبة بشكل الطاقية اليهودية تعلن عن الوجود الديني لليهود بالمغرب، الامر الذي لا تُعرف له سابقة بهذا البلد الاسلامي العريق.

إن القبب في بلادنا على ما نعهد إنما تقام على أضرحة كبار الملوك والعلماء والصالحين من أهل الملة، وابن ميمون هو أولا ليس مغربيا وهو ثانيا ليس من أهل الملة، وإذا كان لنا أن نقيم تذكارا من هذا القبيل، فأحرى به ابن رشد مثلا الذي هو أستاذ ابن ميمون وتوماس الاكويني وكل من وفق بعده بين الفلسفة والدين، وهو إلى ذلك قاض من قضاة الدولة الموحدية، ومن نفذ رغبة الخليفة يوسف بن عبد المومن في تلخيص فلسفة أرسطو وشرحها وعنه أخذت هذه الفلسفة بأوربا والعالم القديم.

وإذا كانت الطائفة اليهودية قد تسورت على سيادتنا الوطنية في غفلة منا أو استغفال بتطوير مؤتمرها العادي إلى مؤتمر سياسي واستدعائها لاقطاب الصهيونية من الخارج ومن اسرائيل نفسها مخالفة بذلك سياسة الدولة التي ينهجها جلالة الملك نصره الله، فإننا لا نقبل بحال من الاحوال التسور على سيادتنا الدينية واتخاذ شعاراتها ورفعها لغير الملّيين، ونحن الذين لا نقر رسميا استيراد المذاهب الفقهية الاسلامية والترويج لها حفاظا على الوحدة المذهبية للبلاد، فكيف بما هو خارج عن نطاق الملة والدين الحنيف ؟ وليعتبر زعماء الطائفة اليهودية بالضريح الذي كان أقيم على جثمان الماريشال ليوطي بإيحاء منه أثناء عهد السيطرة الاستعمارية الغاشمة ومآله بعد ذلك، و لا يورطوا إخوانهم في الدين الذين عاشوا قرونا عديدة في ظل الدولة المغربية آمنين مطمئنين على أنفسهم وأموالهم وشعائرهم الدينية من غير تشوف لما عدا ذلك مما لا تحمد عقباه. □

عن مجلة « الميثاق » التي تصدرها رابطة علماء المغرب، الافتتاحية، عدد 469 - السنة 21، (20 شوال 1404/19 يوليوز 1984).

مع محنة التربية الاسلامية

و جاء وقت الحصاد . . . !

الاستاذ : عبد الحي العمروي - فاس
مفتش بالتعليم الثانوي

مضى على استقلال المغرب - كما هو معروف - تسع وعشرون سنة وهي - تقريبا - المدة التي يقدرها العلماء، كافية لانتهاء جيل سابق، وكفيلة بتكوين جيل لاحق، أي أن مواليد عام أربعة وثمانين، سيكونون جيلا عمره ثلاثون سنة، ابتداء من سنة 2014، فإذا أردنا ان نخطط، أو ندبر، أو نغير الاتجاه الفكري لامتنا، فلنبتدىء التخطيط والتدبير والتغيير من الآن ولنهتم بالاطفال الذين يخرجون الى الحياة سنة 84 فنغرس في أنفسهم من الآن - عن طريق المدرسة - ما شئنا من خلق أو سلوك، فإذا قدمنا لهم التربية الصحيحة، وبذرنا في أنفسهم المثل العليا، جنيناها منهم بعد ثلاثين سنة، وحصدنا منهم ما زرعناه فيهم.

وإذا بذرنا فيهم بذرة الشر جنينا منهم ما بذرناه فيهم، أما اذا اهملنا تربيتهم، ووقفنا منهم موقفا سلبيا، كالأرض التي يتركها صاحبها ثلاثين سنة مهملة، فتتحول الى أرض غير صالحة، وتنبت الحلفاء والطرفاء والاشواك. وانطلاقا من ذلك فالشباب الذي يبلغ عمره الآن ثلاثين سنة، هم جيل كامل، من مواليد العقد الخامس، ونحن الآن نحصد ما بذرنا في طفولتهم، فهل اهتممنا بهم حينما كانوا أطفالا ؟ وكيف علمناهم في المدارس الابتدائية والثانوية ؟ وكيف ربينا منهم من لم تتح له الفرصة للدخول الى المدرسة ؟ وما هي الوسائل التي اعتمدناها تجاه الطفولة بصفة عامة ؟ في المدينة، في البادية، في المدرسة، في الشارع، في الاسرة، في المسرح، في المعامل، في الاندية، في السجون الخ ؟

وماذا قرر وزراء التربية والتعليم والشباب وتكوين الاطر بعد الاستقلال ؟ ما هي تلك البرامج ؟ ومن قررها وأقرها ؟ وماذا نفذ منها ؟ وهل ذهبت الأموال التي انفقت على التخطيط والتنفيذ فيما ينبغي ان تذهب اليه ؟ وهل لنا أن نحاسب أصحاب السعادة والمعالي في الوزارة الاولى والثانية والثالثة بعد الاستقلال، ولا سيما الذين عهدنا اليهم أمانة التربية والتعليم والثالثة بعد الاستقلال، ولا سيما الذين عهدنا اليهم أمانة التربية والتعليم والتكوين والانقاذ ؟ فالى أي حد تحملوا هذه الأمانة ؟ والى أي مدى كانوا أمناء على اطفالنا، وأفلاذ كبدنا، الذين يكونون هذا الجيل الذي نعايشه ونعامله ؟

ولنبدأ الحساب مع وزراء التعليم، بعد الاستقلال، فهم بالمسؤولية امس. كيف كانت برامج التعليم وماذا أعطى لمادة التربية الاسلامية منها ؟

إن المادة الوحيدة التي تربى سلوك الطفل، وتراقب ضميره، في كل مكان وفي كل زمان، هي مادة التربية الاسلامية، فمن هذه المادة يأخذ التلاميذ الخلق الصحيح، والسلوك القويم، أما بقية المواد، فهي - مع أهميتها - مواد علمية أو اجتماعية او لغوية، لا يتأتى لنا عن طريقها تهذيب او تقويم بالرغم من أن غيرنا يلونها باللون العقدي الذي يرتضونه دينا لهم ومذهبا ونتساءل بعد هذا : كيف كنا نقدم هذه المادة الاسلامية الوحيدة الى تعلم التلميذ كيف يتعامل مع نفسه ومع أسرته، ومع خالقه، ومع الحاكمين والمحكومين، ومع الناس أجمعين ؟

كيف قدمت هذه المادة ابتداء من 56 إلى سنة 1975 ؟

لقد قرر أصحاب المعالي والفخامة وزراء التربية يومئذ ولا مرد لقرارهم، أن تقدم مادة التربية الاسلامية، في المدارس الثانوية في نصف حصة أي في ثلاثين دقيقة والنصف الثاني في الحصة، للتربية الوطنية، فاذا جمعنا أنصاف الحصص المقدمة في السنة كلها، كان الجميع - بعد طرح أيام العطل - حوالي اثنتي عشرة حصة الى خمس عشرة حصة، في السنة كلها، واذا علمنا بعد ذلك أن أصحاب المعالي قرروا ألا يكون لهذه المادة حافز، والا تكون ضمن مواد الامتحان في جميع الاقسام، وان يقدمها من لا يومن بها في بعض المدارس الثانوية، واذا علمنا ذلك كانت خلاصة الكلام أن مادة التربية الاسلامية لم يكن لها وجود بين المواد، وياليتها لم يكن لها وجود حقيقي، لان بعض الذين كانوا يقدمونها وهم غير مومنين بها، كانوا يسيئون اليها ويشوهون دروسها، ويهدمون الاسلام عن طريقها، فينفر منها التلاميذ بكل هذه الأسباب.

التربية الاسلامية في المعاهد الدينية

هذا في المدارس الثانوية العصرية، فماذا عن التربية الاسلامية، في المعاهد الاصلية مثل ثانويات القرويين في فاس وباقي الثانويات في مراكش، وتطوان، ومكناس وغيرها ؟ لقد جردت تلك الثانويات من اصالتها، وأصبحت هياكل ميتة، لاتقدم علما، ولا تربي سلوكا، وطالما احتج علماؤها وأساتذتها، وطالما كتبوا في الجرائد، وطالما اخرجوا النشرات يلفتون فيها النظر الى الاخطار المخدقة بالتعليم الاسلامي، بل طالما تظلموا الى المجالس المنتخبة - بعد أن طرقوا جميع الابواب - من مجلس استشاري الى البرلمان، غير أن صياحهم كان في واد ونفخهم في رماد.

- التربية الدينية في المدارس الاسرائيلية

وهل تعلمون - بعد ذلك - عدد الحصص التي يقدمها الصهاينة للتربية الدينية في مدارسهم الثانوية ؟

إنهم يقدمون أربعا وخمسين وثلاثمائة حصة دينية توراتية في كل سنة دراسية، ومثلها في التدريب العسكري، وطالب المرحلة الاعدادية يتلقى اثنتين وأربعين ومائتي حصة سنوية توراتية فلا بد لكل تلميذ ان يدرسها، وأن يصبغ بها، وينشأ عليها، وأن يمتحن فيها، فينجح او يرسب بسببها، هذا مع العلم أن التعاليم الدينية الاسرائيلية أقرب الى الاساطير والخرافات التي تتحدث عن العصور المتحجرة (انظر مجلة الامة العدد 16 السنة 2 صفحة 5)

فليقارن القارىء بين حصص التربية الاسلامية التي كانت تدرس عقب الاستقلال ببلدنا، وبين حصص التربية الاسرائيلية، ولتكن لمقارنة بين عدد الحصص وبين أهميتها في الامتحانات، وليقارن أيضا بين الحصص التوراتية، وبين ما نقدمه اليوم في ثانوياتنا واعدادياتنا.

تربية الاطفال في غير المدرسة

وماذا تحدث الوزارات المختلفة عقب الاستقلال لتربية الاطفال في أندية المدينة والبادية وما هي البرامج التي خططت لها ثم نفذتها في الاذاعة والتلفاز، والمعامل، ونحن نعلم أن التربية المعاصرة لا تقوم على العشوائية والفوضى، وأنها تدخل في اطار مخطط مدروس، تماما كما نخطط للتصنيع والتنمية الفلاحية، بل يجب أن يأخذ التخطيط الهادف الى تربية السلوك من وقتنا وتفكيرنا وميزانيتنا أكثر مما تأخذه أنواع التخطيط الاخرى بالمسؤولية، طبيبا في المصحة، ومهندسا في الورش، ووزيرا في المكتب، ومعلما في الفصل، وعاملا في المعمل، وقاضيا في المحكمة.

تلك أسئلة مطروحة، لا نحتاج للجواب عنها، لان الجميع يعلم مقدما الجواب، واذا كان يجهل الجواب، فليأخذه من المعاملات والتصرفات، والممارسات، التي نكتوى بنارها في جميع مجالات الحياة، فالرشاوى، والمحسوبيات وانعدام الضمير، وما شئت من أسوء.

مـن المسـؤول ؟

ان المسؤولية في جميع ذلك تتجه للذى خطط بعد الاستقلال مناهج التعليم، ثم نفذها، قبل أن تتجه للذين أنحرفوا. فنحن الذين علمناهم، ونحن الذين ربيناهم، أو على الاصح، نحن الذين قصرنا في تعليمهم وتهذيب سلوكهم، ولم نقدم لهم التربية الصحيحة من خلال مادة التربية الاسلامية، ففي الوقت الذي تصبغ الشيوعية المواد الدراسية بالصبغة المذهبية، وفي الوقت الذي تصبغ الصهيونية المواد الدراسية بالفكر الديني الصهيوني، نقوم نحن بتجريد موادنا الدراسية من الفكر الاسلامي، ونتركها جوفاء جدباء، ليأتي فكر التلميذ أجوف أجدب، لا يعرف عن دينه شيئا، ولا يعرف كيف يتعامل مع الاخرين، فتستيقظ حيوانيته، ويتعامل مع الناس على أساسها.

والمؤسف أن هذا الامر ليس خاصا ببلد دون بلد، فالتعليم الاسلامي في كل بلد اسلامي يشكو من محنة، يعلم الله كيف يكون مصيرها، وعن ماذا ستسفر نتائجها.

التربية الاسلامية في الجامعات الاسلامية الثلاث

ونحن نعلم أن أهم حصون الاسلام في العالم الاسلامي ثلاثة، هي جامعة القرويين، وجامعة الزيتونية وجامعة الازهر.

فهل ما تزال هذه الجامعات الثلاث تستوعب الناس، وتحمي العقول، وتحرس الحدود، وتقف مانعا دون الحركات الالحادية كما كانت في الماضي ؟

ولا نحتاج أن نقص على الناس دورها في حراسة الاسلام واللغة العربية، ولا نحتاج أن نقص قصة علمائها الذين كانوا أول من يتقدم الصفوف في الجهاد باللسان، وأحيانا الجهاد العملي والوقوف في وجه الكفار المعتدين.

لقد خمد دور هذه الجامعات الثلاث التي كانت تحمي البلد الاسلامي من دخول الفكر الاجنبي والعلماني والشيوعي، وتمسك يد الملسم من أن تمتد الى أخيه بالاشارة المروعة المخيفة، فضلا عن مقاتلته وتوجيه المدفع الرشاش الى صدره وقيادة الدبابة الى هدم بيته، واسقاط القنابل من الطائرات من دار الاسلام، لاحراق أرض دار الاسلام.

كانت هذه الجامعات الثلاث تربي الطلبة على الاسس السليمة من المبادىء الاسلامية الصحيحة، اذ كان هؤلاء الطلبة يقبلون عليها من مختلف أصقاع الدول الاسلامية ليتعلموا، وهم أثناء تعلمهم يعيشون في شبه مؤتمرات اسلامية دولية شعبية مستمرة، تتصل الشعوب فيما بينها، ويصقل الاسلامي سلوكها، ثم يرجع كل فرد الى بلده أو قريته، حاملا البذرة الطيبة لغرسها في بلده، ومن هؤلاء يتكون الحكام

والقضاة والوزراء والائمة والوعاظ. فيزنون أعمالهم بميزان الاسلام، ويسيرون في تصرفهم على منهج الله.

وماذا وقع بعد أن انحسرت هذه الجامعات وأمست مشلولة عن أداء عملها التربوي والديني. والجواب عن ذلك هو هذه الحروب المشتعلة بين المسلمين في دار الاسلام، فلا تكاد تخلو بقعة اسلامية من دم يسيل وأراض تحترق وبناء يتهدم، وطفولة تتيتم، هذه هي القاعدة، فاذا وقع الاستثناء وتخلت دولة عن محاربة الاخرى كانت المسالمة في تبادل السلام والبرقيات أما المعاملات الاقتصادية فهي مع اوربا أفضل وأجدى. هذا على صعيد الامة الاسلامية، أما على صعيد الشعوب في الداخل، فأنتم ترون ادارتها، وماليتها وخلق أهلها، ومعاملة بعضهم لبعض والعلاقات الانسانية، وحالة صناعاتها، وانتاج معاملها والمسؤولين عن إداراتها، وهؤلاء هم الذين علمناهم بعد الاستقلال، فهذا انجيل الذي يسير البلاد ويتحمل المسؤولية في جميع القطاعات هو الجيل الذي علمناه بنصف حصة بعد الاستقلال.

وحتى معظم الاساتذة والمربين في القطاع التعليمي الذين يقدمون الان هذه المادة تلقوها في صغرهم بنصف الحصة، وبدون امتحان، فكيف يكون العطاء ؟ وكيف يأتي التعليم ؟

وزارة التربية الوطنية وتكوين الاطر

وهذه الردة التي تحدثنا عنها متجلية - من غير شعور منا - فيما نطلقه من أسماء على بعض المؤسسات، فالوزارات التي تشرف على التعليم في بلدنا، وفي غير بلدنا نسميها بوزارة التربية الوطنية وتكوين الاطر، ومعنى هذا الاسم أنها تعنى - فقط - حسب الدلالة اللغوية، بتربية المواطن تربية وطنية وتسعى لتكوين الاطر الادارية، فأين محل التربية الاسلامية منها ؟ وأين تقويم النفس وتهذيب الشعور، وتربية الروح، وغرس بذور الفضيلة ؟ والكل يعلم أن كلمة الوطن والمواطنة والوطنية هي التي شتتت شمل المسلمين ومزقتهم كل ممزق الي قوميات لدى التلميذ، ولا نذكره بالشعور بالاخوة الدينية بين جميع المسلمين فاذا كبر وتولى المسؤولية، كانت مسؤوليته منحصرة في نطاق القومية وتطاول باسم القومية، وعلى من جاوره من الشعوب الاسلامية، والامثلة كثيرة على هذا في لبنان وفي سورية وفي كثير من الدولة الاسلامية التي تعتز بقوميتها وبعثها أكثر من اعتزازها باسلامها وأخوتها.

نتائج غياب التربية الإسلامية

وقد نتج عن غياب التربية الإسلامية ما لا نحسد عليه فحالة المسلمين في الداخل والخارج غير مستقيمة، والكوارث والمآسي تضرب حصون الاسلام وقلاعــه، والضربات تأتي على يد اليهود، وعلى يد الشيوعية وعلى يد المسيحية، وعلى يد حركات أخرى خفية لانرى الا اثارها ولا نحس الا برمضائها، فلم يعجز المسلمون عن مجابهة هذه القوة الظاهرة، والخفية، وهم يملكون مالا كثيرا، وبشرا كثيرا ومساحة أرضية واسعة ؟ والحقيقة الواضحة أن المسلمين يتلقون في مدارسهم تعليما يؤهلهم للمواطنة والقومية ، ولهذا السبب، وغيره انهزمت ملايين المسلمين أمام بضع ملايين من اليهود، لان اليهودي لا يدافع عن القومية، فاليهودى يهودى في كل مكان، في روسيا، وفي أمريكا، وفي المغرب، وفي الجزائر، وفي تونس، وفي مصر، فتراهم يحاربون في كل بلد بالمال، أو بالرأي، أو بالدعاية، أو بالمساهمة ولو أداهم الحال الى أن يضحوا في سبيل ذلك بمصالح البلد الذي ينتمون اليه، وبمصالح قوميتهم.

أما المسلمون فهم يتقدمون للحرب وللاجتماع، وللمؤتمر، باسم القوميات لا باسم الإسلام أي لا يضحون بمصالح القومية في سبيل مصالح الاسلام، فبذلك تفشل مؤتمراتهم، وتهزل مقرراتهم، وهذا أثر من آثار غياب التعليم الاسلامي في البلاد الاسلامية بمجموعها.

ومن مظاهر غياب التعليم الاسلامي :

1) أننا نستمع بين الاونة والاخرى الى مناقشات في احدى الاذاعات من بلد اسلامي فتنبرى احدى المشاركات في هذه الندوة الى الاعلان بكل قوتها، أن الاسلام ظلم المرأة، وبأنها لا تتفق مع القرآن، ثم لا يكون رد فعل لهذا الكلام من حزب، أو من جمعية، أو رابطة، وحتى من فرد من الافراد.

2) انه تقوم قيامتنا لانهزام رياضي فينعقد المجلس الوزاري لتقصى أسباب هذا الانهزام الرياضي، وتكتب الصحافة، وتتدخل الاذاعة، وأنواع الاعلام، واذا حدثت فضيحة خلقية - وكثيرا ما تحدث - اكتفينا بالتعليق عليها والتندر بها ثم نتناساها فننساها.

3) انعدام العلاقة الاقتصادية بين كثير من الدول الاسلامية مكتفية بالعلاقة السياسية والتمثيل الدبلوماسي، فما هي حظوظ الدول الاسلامية من صادرات الدول الاسلامية، وهل توجد أسواق في دار الاسلام لمنتوجات دار الاسلام ؟

وان القطيعة الاقتصادية المالية والتجارية متجلية في معاملاتنا فاذا تبادلنا سلعة مع دولة اسلامية فعن طريق اروبا وبواسطتها.

والكل يعلم أن المسلم ممنوع - أحيانا - من عبور الحدود الفاصلة بين دولتين مسلمتين، فضلا عن السياحة، والاقامة والتجارة.

وقد قيل لي، أن تبادل الرسائل بين بعض الدول الاسلامية لا يتم الا عن طريق أروبا أو أمريكا.

التربية الاسلامية لا التربية السكانية

والغريب أننا نتخوف من سنة 2000 لان سكان هذا العالم سيرتفع في نهاية القرن الحالي الى 6500 مليون نسمة فيقدر المفكرون ويهتدون الى قرار هو محاولتهم اقناع الدول الاسلامية وحدها لتنظيم النسل أو تحديده، ويهربون من الاسم الصريح فيسمونه التربية السكانية، ويستجيب المغرب لهذا الاقتراح، فتنظم وزارة التربية الوطنية ملتقى بفاس من 2 أبريل 84 إلى 4 منه، يتدارس فيه المراقبون التربويون كيف يتوصلون إلى تربية المواطن على تنظيم نسله والاقلال منه، ولنا على هذا العمل نظرات وتساؤلات :

1) لماذا تخص الدول الاسلامية أو بالاحرى النامية بمثل هذه الامور ؟

ألا نستطيع أن نقول أن أوروبا التي يقل نسلها ويضعف عددها تتخوف من طغيان الدول النامية عليها بشريا فتحاول من الآن أن تخوفها وأن تنشر بين أفرادها ما يسمى بالتربية السكانية ؟

2) إن أراضينا وإمكانياتنا مازالت لم تشغل كلها، ولذا فما زالت البلاد الاسلامية في حاجة إلى ملايين بشرية لعمران أرضها واستثمارها.

3) صحيح أننا نقصر في الاستثمار، و لا نستغل أرضنا استغلالا كافيا، ونشتغل بالعداوة بيننا وإذكاء نار الحروب التي تشغلنا عما خلقنا له، فلو أن الوزارة عوضا عن ذلك فكرت في تربية المواطن على طريق التربية الاسلامية لتجعله مؤهلا للمواطنة الاسلامية بينه وبين قومه الادنين والابعدين، فذلك أجدى من تربية المواطن عن طريق التربية السكانية.

لقد تطرقنا إلى هذا الموضوع ونحن نعتقد أننا لم نبتعد عن موضوعنا الرئيسي الذي هو محنة التربية الاسلامية لان التفكير في التربية االسكانية، وبرمجتها في المواد المختلفة - كما تفكر الوزارة - هو محنة جديدة للتربية الاسلامية ومصادمة لها.

والنتيجة المستخلصة هي أن الامة الاسلامية تجتاز محنة ما بعدها محنة، رغم ما تملك من ثروة مادية، وثروة بشرية، ومساحة أرضية خصبة، ومياه متدفقة، ومعادن قيمة.

وإن سبب تلك المحنة في أننا فرطنا في تربية هذا الجيل بواسطة دروس التربية الاسلامية في المدارس الابتدائية والثانوية والجامعات كما فرطنا في تربية الاطفال الذين لم تتح لهم فرصة الدخول الى المدرسة بواسطة النوادي والجمعيات ووسائل الاعلام والتثقيف العام.

وبناء على ذلك كله، فإننا نحصد اليوم البذور التي زرعناها ونحترق بالنار التي أوقدناها.

فكيف يكون المصير ؟□

الاستاذ عبد الحي العمروي - فاس
مفتش بالتعليم الثانوي

توصيات لجنة التعليم الصادرة عن المؤتمر التاسع لرابطة علماء المغرب

إن لجنة التعليم المنبثقة عن المؤتمر التاسع لرابطة علماء المغرب بمدينة الرشيدية بتاريخ 27 و 28 جمادى الثانية عام 1404 الموافق 31 مارس وفاتح ابريل سنة 1984 المتكونة من أكثر من خمسين عضوا بعد إنكبابها على مدارسة قضايا التعليم بصفة عامة، أصدرت التوصيات التالية :

- حيث أن الازدواجية اللغوية في التعليم الابتدائي ترهق كاهل التلميذ المغربي،

- وحيث انه ثبت تربويا أن القسم الدراسي يتوفر عادة على 80 في المائة من متوسطي الذكاء و10 في المائة ممن هم دون المتوسط فان المناهج الدراسية يتحتم أن يراعى فيها دائما استعدادات وطاقات أغلبية التلاميذ الذين يكونون 80 في المائة،

وحيث أنه ثبت عن طريق التجربة التى مر بها المغرب مدة ربع قرن منذ عهد الاستقلال، ان هذه الازدواجية شيء فوق طاقة الاغلبية من التلاميذ وسبب لانخفاض مستوى التعليم الابتدائي فان المؤتمر يعلن تمسكه ومطالبته بالعودة الى اقرار مبدأ التعريب الذي اجمع عليه الشعب المغربي في المناظرة الوطنية المنعقدة بمعمورة سنة 1964 وتأكيدا لما جاء في الخطاب الافتتاحي لفضيلة الامين العام للرابطة فان المؤتمر يعارض كل سياسة لا تقوم على اساس احترام الشخصية المغربية في التربية والتعليم، واستقلال المدرسة المغربية استقلالا تاما.

21 ـ **التربية والثقافة العربية الاسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الاولى للهجرة**
لملكة أبيض.
دار العلم للملايين. بيروت 1980.
22 ـ **التربية الاسلامية في الأندلس : أصولها المشرقية وتأثيراتها الغربية**
لخوليان ربيرا ترجمة الطاهر أحمد مكي.
دار المعارف المصرية 1918.
23 ـ **من الأصول التربوية في الاسلام**
لعبد الفتاح جلال.
مطبوعات المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان. مصر
24 ـ **التعليم والتعلم في القرآن الكريم**
لحامد الهوال
مكتبة الفلاح. الكويت، 1981.
25 ـ **التربية والتعليم في الاسلام**
لاحمد فؤاد
26 ـ مدرسة الرسول صلى الله عليه وسلم.
المجلس الأعلى للشؤون الاسلامية.
27 ـ **الاسلام والتعاليم التربوية**
لمحمد كاظم القزويني.
28 ـ **آراء وأحاديث في التربية والتعليم لابن خلدون**
لساطع الحصري.
29 ـ **العالم والمتعلم**
لأبي حنيفة النعمان.
الخزانة العامة بالرباط. رقم C 677 BIS

30 ـ **التربية في كتاب الله**
لمحمد عبد الوهاب فايد
دار الاعتصام. ط 1978.5
31 ـ **التربية في السنة النبوية**
لأبي لبابة حسين
دار اللواء. ط 1. الرياض. 1979
32 ـ **مدخل الى التربية في ضوء الاسلام**
لعبد الرحمان الباني
33 ـ **مفاهيم تربوية في الاسلام**
لمحمود السيد سلطان
دار المعارف. ط 2. القاهرة 1981.
34 ـ **توجيه المتعلم في ضوء التفكير التربوي الاسلامي**
لمقداد يالجن
دار المريخ. الرياض. 1982.
35 ـ **النظام التربوي الاسلامي**
لرفيق سيد أحمد
أكاديمية البحث التربوي ـ كراتشي باكستان 1956. بالاردية

36 ـ **الاسلام والتربية : خطابات، محاولات وقراءات**
للمودودي.س.أ.
الناشرون الاسلاميون. لاهور. باكستان.1972. بالاردية
37 ـ **تاريخ التربية الاسلامية في أندونيسيا**
ليونس محمود
جاركاط 1962. بالاندونيسية
39 ـ **المبادىء الاساسية في الفلسفة التربوية الاسلامية**
لماكومب احمد (MAGOB.A)
بادونغ، 1964. بالاندونيسية
40 ـ **التقاليد الاسلامية في التربية**
لاحمد خورشيد
لاذكر للناشر، ولا لتاريخ النشر.
للدكتور كامل عياد.
قدمت للطلبة بكلية التربية جامعة دمشق. سنة 1963
42 ـ **مقدمة قصيرة في الادب التربوي المحمدي**
لمحمديا
جاكارطا. 1960. بالاندونيسية
43 ـ **مبادىء التربية الاسلامية**
لأسماء حسن فهمي
لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1947
44 ـ **معجزة الاسلام التربوية**
للدكتور حمد احمد السيد
دار البحوث العلمية 1978 سلسلة مفاهيم تربوية
45 ـ **منهج القرآن في التربية**
لمحمد شديد
مؤسسة الرسالة بيروت 1979
46 ـ **دراسات في التربية الاسلامية والشخصية الوطنية**
لرابح تركي
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت 1982 السلسلة التربوية
47 ـ **علم النفس التربوي في الاسلام**
ليوسف مصطفى القاضي، ومقداد يالجن
دار المريخ الرياض 1982
48 ـ **أصول التربية الاسلامية مقارنة مع نظريات التربية**
لسعد بن عبد الله بن جنيدل.
دار العلوم. الرياض 1981
49 ـ **أسس التربية الاسلامية في السنة النبوية**
لعبد الحميد الصيد الزناتي.
الكلية الزيتونية للشريعة وأصول الدين الجامعة التونسية 1981 رسالة دكتوراه

50 ـ **التربية الإسلامية**
لمحمد عطية الابراشي

51 ـ **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**
لعبد الرشيد عبد العزيز سالم
دار البحوث العلمية، ط.2، 1979

52 ـ **التربية الإسلامية وطرق تدريسها**
لإبراهيم محمد الشافعي
مكتبة الفلاح، الكويت 1981

53 ـ **منهج التربية الإسلامية**
لمحمد قطب
دار دمشق، ط.2، ودار الشرق، بيروت 1974

54 ـ **مناهج الشريعة الإسلامية للثقافة الإسلامية والمعاهد الدينية والمدارس الثانوية**
لاحمد محيي الدين العجوز
مؤسسة المعارف، بيروت، 1969

55 ـ **التربية الإسلامية للقابسي**
للدكتور أحمد فؤاد الاهواني.

56 ـ **التربية الإسلامية وفلاسفتها**
لمحمد عطية الابراشي
مطبعة عيسى البابي، دار إحياء الكتب العربية، ط. 3، 1975.

57 ـ **وسائل التربية الإسلامية**
للدكتور محمد أمين المصري

58 ـ **لمحات في وسائل التربية الإسلامية وغاياتها**
للدكتور محمد أمين المصري
دار الفكر، بيروت 1967.

59 ـ **منهج جديد للتربية والتعليم**
لأبو الاعلى المودودي
لاهور، باكستان، 1952

60 ـ **توجيه المتعلم إلى أفضل طرق التعليم في ظل التفكير التربوي والإسلامي**
لمقداد يالجن
دار البحوث العلمية، الكويت 1973

61 ـ **التربية الإسلامية بين الاصالة والمعاصرة**
لإسحاق أحمد فرحان
دار الفرقان، عمان، 1982.

62 ـ **أسس التربية الإسلامية وطرق تدريسها**
لعبد الرحمان نحلاوي
دار الفكر، دمشق.

63 ـ **التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة**
لعبد الرحمان نحلاوي
المكتب الإسلامي، بيروت، ومكتبة أسامة بالرباط، ط. 1، 1982.

64 ـ **أصول التربية الإسلامية وأساليبها**
لعبد الرحمان نحلاوي

65 ـ **التربية وطرق التدريس**
لعبد الرحمان نحلاوي، والدكتور محمد خير عرقسوسي، وعبد الكريم عثمان

66 ـ **تاريخ التربيـة**
لعبد الله مشنوق
دار السلام، بيروت، ط. 2

67 ـ **الموجز في التربية الإسلامية**
لعلي منصور

68 ـ **دراسات مقارنة في التربية الإسلامية**
لعلي الجيلاطي
طبع القاهرة

69 ـ **مناهج التعليم في نظر ابن خلدون**
لمحمد باحنيني
الخزانة العامة بالرباط، رقم 796 J

70 ـ **تجربة التربية الإسلامية في ميزان البحث**
لمحمد سعيد رمضان البوطي
المكتبة الاموية، دمشق.

71 ـ **مباديء التربية الإسلامية**
لاحمد خورشيد
شركة المنشورات الإسلامية، لاهور، 1974.

72 ـ **ملامح من التربية الإسلامية**
لمنصور قريشي
مركز الدراسات العليا في التربية، جامعة البارودة، 1964

73 ـ **مساهمة التربية الإسلامية في تكوين السلوك الاندونيسي**
لعثمان سعيد
جاكارطا 1966 (بالاندونيسية)

74 ـ **المناهج التعليمية في ضوء التربية الإسلامية**
لمحمد المهدي محمود
المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية (محاضرات الموسم الثقافي 1394 ـ 1395)

75 ـ **آداب المعلمين لابي سحنون محمد بن سحنون**
نشر عبد الوهاب حسن حسني، تونس، 1928.

76 ـ **الرسالة المفصلة لاحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين**
لابي الحسن القابسي
مطبوعة ضمن كتاب : التربية في الإسلام للدكتور أحمد فؤاد الاهواني، دار المعارف المصرية، ط. 2، 1975

77 ـ **التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي**
لعارف مفضي البرجس
دار الاندلس، بيروت، 1981.

78 ـ **تحفة المودود بأحكام المولود**
لمحمد بن قيم الجوزية الإمام المشهور

79 ـ **آداب المتعلمين ورسائل أخرى في التربية الإسلامية لإخوان الصفا وآخرين**
لاحمد عبد الغفور العطار (تحقيق)، ط. 2، بيروت.

80 ـ **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**
لمحمد بن ابراهيم بن جماعة الكناني (733 ه)
دار الكتب العلمية، بيروت، 1954.

81 ـ **أدب الإملاء والاستملاء**
للسمعاني
طبع أحد المستشرقين بليدن، بهولندا.

82 ـ **نحو التربية الاسلامية الحرة في البلاد الإسلامية**
لابي الحسن الندوي
دار الإرشاد، بيروت، 1969.

83 ـ **رسالة المسترشدين للمحاسبي**
تحقيق الشيخ عبد الفتاح أبي غدة

84 ـ **رسالة إلى المدرسين والمدرسات**
لابي بكر السيد
مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.

85 ـ **كيف نعلم القرآن لابناء المسلمين**
ليحيى أحمد الدرديري
المطبعة السلفية، 1939.

86 ـ **خذي بيد طفلك إلى الله**
لسمية أحمد فهمي

87 ـ **تعليم المتعلم طرق التعليم**
للزرنوخي (كان حيا قبل 593 هـ)
طبع أول مرة بألمانيا سنة 1709

88 ـ **رسالة أيها الولد**
للإمام أبي حامد الغزالي.
طبعت عدة مرات أولها بمصر سنة 1328 هـ.

89 ـ **أحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي**
مع دراسة للدكتور أحمد الأهواني سماها : (التعليم في رأي القابسي).

90 ـ **القانون**
لأبي علي الحسن اليونسي
مطبوع علي الحجر بفاس.

91 ـ **الأزهار الطيبة النشر فيما يتعلق ببعض العلوم من المباديء العشر**
لمحمد الطالب ابن الحاج
الطبعة الحجرية ـ فاس.

92 ـ **منظومة في آداب طلب العلم**
لأبي حامد العربي المساري (ق 13 هـ)
وهي مطبوعة مع شرحها المسمى :

93 ـ **الابتهاجبنور السراج**
لمولاي أحمد البلغيثي.

94 ـ **المعيد في أدب المفيد والمستفيد**
للشيخ عبد الباسط بن موسى العلموي (981 هـ)
مطبعة الترقي، دمشق، 1349 هـ).

95 ـ **ابن خلدون وتراثه التربوي**
لحسين عبد الله بانبيلة
دار الكتاب العربي، بيروت.

96 ـ **طلب العلم وطبقات المتعلمين « أدب الطلب ومنتهى الارب »**
للإمام محمد بن علي الشوكاني
دار الكتاب العلمية، بيروت، ط 1، 1982.

97 ـ **التعليم والتربية عند نساء الإسلام**
لسرفانتيس (مترجم)
طبع بمصر.

98 ـ **العلم والعلماء ونظام التعليم**
لمحمد الطاهري
طبع بمصر.

99 ـ **جامع بيان العلم وفضله**
لأبي عمر يوسف إبن عبد البر.

100 ـ **التعليم في مصر في العصر الفاطمي**
لعطية خطاب محمد
طبع بمصر.

101 ـ **دائرة المعارف التربوية**
لمحمد فريد وجدي.

102 ـ **معاهد التربية الإسلامية**
لمحمد أمين المصري
دار الفكر، دمشق، لا ذكر لتاريخ الطبع.

103 ـ **تاريخ التربية الاسلامية في الهند وباكستان**
لنوشاه ال
الأكاديمية اسلاسلامية، باكستان، 1963 (بالأردية).

104 ـ **تاريخ المعاهد التربوية الإسلامية في الهند القديمة**
لأبي الحسن الندوي
دار المصنفين، 1971 (بالأردية).

105 ـ **البيداغوجية الإسلامية لإفريقيا السوداء : المدرسة القرآنية لشعب الكمرون**
لسانطير رونو Santerre Renaud
مطابع جامعة مونريال، كندا، 1973 (بالفرنسية)

106 ـ **التربية الإسلامية في المدارس غير المختلطة**
لمحمد إقبال
اتحاد المنظمات الإسلامية للمملكة المتحدة 1975.

107 ـ **نظام المسجد ـ المدرسة في التربية الإسلامية**
المعهد الباكستاني للفنون، كراتشي، 1970.

108 ـ **عصرنة التربية الإسلامية ووجهة نظر الحركة المحمدية فيها**
لفرجو سوكارطو، أ.ج. أندونيسيا 1962 (بالاندونيسية).

109 ـ **التربية الإسلامية التقليدية في نيجيريا : ماضيها، حاضرها، ومستقبلها**
لاحجو أورا Ahiju - Ura
(دكتوراه السلك الثالث ـ جامعة فيسكونسان، مديسون).

110 ـ **الغزالي ومشكل التربية**
لمحمد ابراهيم دار
منشورات الشافي، 1955.

111 ـ **التربية الإسلامية : تقاليدها ومحاولة عصرنتها داخل الانظمة الوطنية العربية**
للطيباوي أ.ل.
لندن، لوزاك 1972، (بالانجليزية).

112 ـ **أربعة قرون من التربية : دراسة في نظرية القابسي التربوية**
لرحمة الله مليحة
منشورات جامعة بغداد، 1963.

113 ـ **التربية الإسلامية ومكانة المتعلمين الاجتماعية**
لاحمد منير الدين
زريخ، ألمانيا، 1968.

114 ـ **مناهج استقرائية للتربية الإسلامية في المدارس الابتدائية القروية**
لمارطو سيدارمو، ر. مولجادي
باندونغ، جيناكو، 1968 (بالاندونيسية).

115 ـ **التربية حق لكل مولود في الإسلام**
لنيلام أ.
لاهور، محام، أشرف، 1946.

116 ـ **مواهب المنان بما يتأكد على المعلمين تعليمه للصبيان**
للملك سيدي محمد بن عبد الله العلوي.

117 ـ **رسالة في منهج التعليم**
للملك سيدي محمد بن عبد الله العلوي

118 ـ **لفتة الكبد إلى نصيحة الولد**
للإمام عبد الرحمان بن علي بن الجوزي (ت 597 هـ).

119 ـ **تربية الاولاد في الاسلام (مجلدان)**
لعبد الله علوان
دار الإسلام، ط. 3، بيروت.

120 ـ **طرق تدريس الدين**
لعابد توفيق الهاشمي
مؤسسة الرسالة، ط. 2، 1974 ا

121 ـ **التربية الإسلامية في المراحل الدراسية العراقية**
لعابد توفيق الهاشمي
طبع 1974.

ج ـ فصول وأجزاء من كتب

122 ـ **إحياء علوم الدين**، ج 1 و 3
لابي حامد الغزالي
دار المعرفة للطباعة والنشر.

123 ـ **المقدمة** (الفصل 6 من الكتاب..)
لابي زيد عبد الرحمان بن خلدون
دار القلم، بيروت، لبنان.

124 ـ **مفتاح السعادة** ج 1
لطاش كبري زادة
طبع حيدر آباد 1328 هـ.

125 ـ **كشف الظنون عن أساسي الكتب والفنون**، ج 1
لمصطفى جولي المعروف بحاجي خليفة.

126 ـ **معيد النعم ومبيد النقم**
للسبتي.

127 ـ **مقدمة كتاب الموافقات**
للإمام أبي إسحاق الشاطبي.

128 ـ **كتاب السياسة**
للفيلسوف إبن سينا.

129 ـ **كتاب الإحكام في أصول الاحكام، وكتاب المحلى** ج 1
لإبن حزم الاندلسي الظاهري.

130 ـ **إخوان الصفا : درس عرض وتحليل،** (المباحث المتعلقة بالتعليم بالفصل 9)
للدكتور عمر فروخ
دار الكتاب العربي، بيروت.

131 ـ **تعليم الكبار : دراسة لبعض قضايا التعليم غير النظامي في أطار مفهوم التعليم المستمر**،
(المباحث الموجودة بالفصل 3 من الباب الاول)
للدكتور شكري عباس حلمي، ومحمد جمال نوير
دار التوفيق النموذجية، ط 1، 1982.

د ـ بحوث ومحاضرات

132 ـ **الافكار النفسية والتربوية عند ابن سينا**
بحث في 76 صفحة، قدمه : عثمان حسن بلا في المؤتمر السنوي الخامس لتايخ العلوم عند العرب
بمعهد الثرات العلمي العربي بجامعة حلب، سنة 1401 هـ.

133 ـ **التربية الإسلامية في نيجيريا**، القرن 11 ـ القرن 20
بحث في 19 صفحة قدمه : روى ع. ر. أ. في المؤتمر العالمي الاول للتعليم الإسلامي
بجامعة أم القرى بمكة المكرمة سنة 1397 هـ،
ضمن فقرة (حالة التعليم في البلاد الإسلامية ـ دراسة مسحية).

لله » (المسلمون - عدد 12 مع صورة للسيدة المذكورة لا يظهر فيها ألا نصف وجهها). ثم إلى هذه الامريكية التي اعتنقت الاسلام أيضا وهي تقول : « شاهدت بالمصادفة إحدى المسلمات وهي ترتدي فستانا طويلا وتغطي رأسها بمنديل متناسق الالوان، وكانت موضة «الميني جيب» منتشرة في ذلك الوقت، فأعطتني هذه السيدة بردائها المحتشم شعورا بالنقاوة والطهر، وتمنيت لو كنت مثلها. فلما عرفت أنها مسلمة صممت على الذهاب إلى المركز الاسلامي لمعرفة المزيد عن هذا الدين. وهناك أيضا التقيت بالشاب الامريكي المسلم الذي أصبح زوجي » (سيدتي - 18 رمضان 1404).

فهل يوجد في المغرب قانون ينص على ما يجب على كل مكلف من أفراد الامة لبسه، اعتمد عليه هؤلاء المانعون كما لاحظ تعليق « العلم » ؟

إن أية امرأة في المغرب : فتاة أو كهلة أو عجوزا لها الحق كل الحق في أن تفتح أية مجلة من مجلات الازياء الغربية وتختار منها أي « موضة » راقتها أو آخر زي ابتكره مصمم من مصممي الازياء العالميين لتذهب بها إلى خياط ليخيط لها مثله، أو إلى دكان تشتري منه ما يشبهه. ابتداء من « الماكسي » الذي يغطي الكعبين، إلى التنورة « الجيب » التي تصل إلى ما فوق الركبة بكثير سنة 1983، لا تتورع عن ذلك الجدة التي تشارك حفيدتها و لا الشوهاء التي تصدم الناظرين، ولها أن تختار أيضا السراويل التي تصل من الضيق وقد شدت شدا إلى درجة تكاد تفصح عن ما تحتها، ولها أيضا أن تختار في اللباس الاعلى ما يتركها عارية الظهر بتمامه ومنتصف الصدر إلا من شريط دقيق مشدود على الكتفين، ولها أن تختار أيضا القميص الصوفي أو القطني (التريكو) الذي لا يسع من هي في نصف حجمها، لانها لو اتخذته أكبر حجما من ذلك لغابت مفاتنها بين طياته فكيف وهي تريد لها الظهور والوضوح. وهؤلاء المتبخترات بجلابيبهن (التقليدية)، « المتفاحشة الاثمان » التي أصبحت فتحاتها الجانبية، تعلو يوما عن يوم، ليخرجن بها كذلك إلى الشارع، مظهرات ما أمر الله بستره في المنزل ومعطيات للمتسكعين من لا خلاق لهم الفرصة لالقاء النظرات الفاحصة، والكلمات الفاسقة، الامر الذي أدى بالصحفي المصري « أنيس منصور » عندما زار المغرب منذ سنين ليكتب في مجلة « آخر ساعة » عن استطلاعاته في المغرب والتي جعلها منصبة بالخصوص على هاته الفتحات الجلبابية الغير اللائقة، وقد استنتج منها حسب فهمه الخاص الغير اللائق، ما عممه على كل من شاهدهن في شوارع الرباط وحتى على جميع من لم يشاهدهن من نساء المغرب. وما قيل في الجلباب ينطبق على غيره من باقي الالبسة التقليدية من « القفاطين والفوقيات » التي لم تعد تحمل إسم لباس إلا على طريق المجاز باعتبار ما كان، وإنما هي مجرد ذيول فوق ذيول لا تستر من مواضع الحشمة من النساء إلا اليسير. فكيف يعقل في بلد إسلامي أن يترك لاولئك المقلدات لمصممي الازياء العالمية و « الكاسيات العاريات » الحبل على الغارب وهن يتجولن في الاماكن العامة والشوارع الكبرى، ويمنع أولئك المومنات الملتزمات حتى من الدخول إلى المؤسسات التعليمية ؟ ألا يعد هذا تعديا على حرية اللباس في المغرب ؟ حتى إذا أردنا مرغمين أن نترك الدين جانبا.

نعم، إذا كان هناك من يرى في لابسات هذا الزي المحتشم لوثة ما تتعلق بالنظم الدنيوية فإن الزي الذي ترتديه الكاسيات العاريات فيه لوثات متعددة تتعلق بالتعاليم الدينية. فكان من باب الانصاف على أولئك الذين وقفوا في وجه المرتديات للزي الأول أن يقفوا أيضا في وجه المرتدبات للزي الثاني، ماداموا قد نُصبوا للسهر على مصالح هذه الامة وكل أفرادها أمام القانون سواء، ومن يدعي أن هذا حرام وهذ حلال بدون عِلم، فإنه يدخل في حيز الآيتين الكريمتين : 116 و117 من سورة النحل وقد جاء فيهما قوله تعالى : « ولا تقولوا لِما تصفُ ألسنتكم الكذب هذا حَلال وهذا حَرام لِتفتروا على الله الكذِب إنَّ الذين يفترون على اللهِ الكذِب لا يفلحون متاع قليل ولَهُم عَذاب أليم ».

وإذا تركنا موضوع اللِّباس جانبا وانتقلنا إلى موضوع الزينة التي طلبت الحكومة التركية موظفاتها بالاعتدال فيه، فإن الأمر عندنا يكون أدهى وأمر، إذ وصل تعلق بعض نسائنا بهذه الزينة إلى درجة البله بل والفجور أحيانا وعلى الأخص إذا كنّ من سيدات حديثي الثراء الفاحش، اللاتي قد لا تتورع الواحدة منهن أن تضع على وجهها، وبدون أدنى ذوق، من ألوان المساحيق والاصباغ ما يفوق ألوان قوس قزح مما يزيدها « جمالا على جمال » وعلى الأخص إذا كانت جدة تقلد بناتها وحفيذاتها. وياليتها اقتصرت في ذلك على بيتها وبقيت بين ذويها وأسرتها. ولكنها تزيد الطين بلة فتخرج بذلك إلى الشارع وكأنها مهرج خرج يدعو إلى حفلة في « سيرك ». من أرشد هذه السيدة « الوقور » لتخرج عن وقارها إلى هذه البهدلة ؟ إنها نفس المجلات الاعلانية التي تملأ الاكشاك بدون رقيب والتي كانت أهدتها أيضا إلى تلك الازياء المستوردة، فهل من منقذ لهذه الامة من هذه الويلات المتعددة الجوانب والحيثيات ؟□

فاس : محمد الغربي

أهلا بالمجلة الإسلامية الجديدة « الفرقان »

لقد تعزز الإعلام الإسلامي بصدور عددين من مجلة « الفرقان » المباركة التي تصدر من الدار البيضاء.

وقد صدر العدد الاول حافلا بالكثير من المقالات والابحاث القيمة، عالج فيها أصحابها عدة مواضيع يهم المسلم الاطلاع عليها، والاسترشاد بها، مثل : حديث « الاعمال بالنيات » و « الكلمة والالتزام الإسلامي » و « ظاهرة الابناء غير الشرعيين، المشكل والعلاج » و « السنة، السنة، لا تستبدلوا بها آراء الرجال »، و« الصحوة الإسلامية ووسطية الإسلام » و« الفكر اليساري بين العمل السياسي والحرب الايديولوجية » و« هكذا فلندرس السيرة » و« فلسطين الجرح الكبير » و« الصيام وتشريع العبادات » و« الإيمان.. ما وقر في القلب وصدقه العمل » و« كلمات الالتزام في الادب الإسلامي » إلى غير ذلك من القطوف الدانية والتعريفات بالمجلات والإصدارات الاسلامية.

ومما جاء في افتتاحية العدد الاول ما يلي :

« وفي وقت تفاقمت فيه عملية « القمع الثقافي » و« الارهاب الفكري » اليساري، في بلدنا، وزحفت الثقافة اليسارية في المغرب إلى مواقع متعددة، نتيجة الاسبقية الزمنية للعمل اليساري والدعم المادي والمعنوي من جهات مختلفة، في غياب ثقافة إسلامية ملتزمة بعيدة عن البرودة الاكاديمية الرسمية التبريرية، كان لابد للكلمة الإسلامية الصادقة أن تسترجع مواقع هي أحق بها، في وقت تدل فيه كل المؤشرات على إفلاس الثقافة اليسارية المغتربة، وعلى سعي الكثيرين للبحث عن البديل الذي يمكن في إطاره تحقيق الذات، والاستفادة من تجارب الآخرين في آن واحد.

وفي وقت تصاعدت فيه حدة الحرب النفسية على الملتزمين بالعقيدة الإسلامية والعاملين لها، واعتمدت الإشاعة في تقدير مواقفهم وتصوراتهم، كان لابد للإعلام الإسلامي أن يقوم بمهمته فيسمع أصوات الدعاة لهذا الدين وتصوراتهم ومواقفهم لمخالفيهم في الرأي، فلا يعتمد هؤلاء على التخمين والحدس والإشاعات والتأويلات، بل على ما يقرره هؤلاء الدعاة، ويشهدون الله ثم الناس عليه ».

أما العدد الثاني فقد تطرق إلى مواضيع : « التقوى والفرقان كما ورد في القرآن » و« جاء الصيف »، « أركون يهاجم رجاء كارودي »، « السنة السنة لا تستبدلوا بها آراء الرجال » (الحلقة الثانية)، « الماركسية العربية بين التقليد والتجديد »، « وجوب الامر بالمعروف والنهي عن المنكر »،«اختبر إيمانك عند هذه المواقف »، « نظرة الغرب إلى الصحوة الاسلامية »، « الالتزام الاسلامي في الادب.. شبهات وردود »، « الالتزام بالحجاب نعمة تستوجب الشكر »، إلى غير ذلك من القطوف والمتابعات، والقصائد، والتعريفات بالكتب والمجلات الاسلامية.

وقد تميز العدد الثاني بحسن التنظيم وجودة الاخراج والطباعة وتنوع المواضيع إلى جانب الاركان الثابتة، الامر الذي يدل على الجهد المشكور الذي يبذله الساهرون على هذه المجلة.

ومما جاء في افتتاحية العدد الثاني، المعنونة بـ : « الله الله في هذه الامة »، « وأناشد الذين يستطيعون اتخاذ القرار في بلدي، أناشدهم الله أن يخففوا من حدة التدابير المتخذة لمواجهة ما أسمي بالتطرف، هذه التدابير التي تجلت في الحد من نشاط العلماء، ومنع بعض الخطباء والوعاظ من مواصلة عملهم في التوعية والتوجيه، وتبصير الناس بالإسلام الحق، وهذا نشاط علني مكشوف يخضع للرقابة منذ زمان، ووسمه بالتطرف تحكم بغير دليل، كما تجلت هذه التدابير في ملاحقة المتدينين ومنعهم من حيازة فضل الجماعة في المسجد بعد فوات الصلاة مع الإمام الراتب، والمسألة جزئية فرعية تسامح فيها سلفنا، وتوسعوا بقدر ما يرفع الحرج عن الامة، وقال فيهامالك بالكراهة، والكراهة عند الفقهاء من أقسام الجواز أي أنها خلاف الاولى، ولا تصل إلى حد الحظر والبطلان. وقد اجتهد بعض أعوان السلطة في تفسير الاوامر ففلوا غلوا كبيرا، حتى منعوا أداء الصلاة بكيفية فردية على من فاتته الجماعة في المسجد... ».

نرجو لـ « الفرقان » والساهرين عليها المزيد من التوفيق والسداد من الله تعالى حتى تؤدي دورها كاملا في هذا البلد الطيب الذي يشكو الفقر في مجال الكلمة الإسلامية الصادقة. □